

ISSN 2072-0297



МОЛОДОЙ[®] УЧЁНЫЙ

международный научный журнал



1

2017
Часть V

16+

ISSN 2072-0297

МОЛОДОЙ УЧЁНЫЙ

Международный научный журнал

Выходит еженедельно

№ 1 (135) / 2017

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Главный редактор: Ахметов Ильдар Геннадьевич, кандидат технических наук

Члены редакционной коллегии:

Ахметова Мария Николаевна, доктор педагогических наук

Иванова Юлия Валентиновна, доктор философских наук

Каленский Александр Васильевич, доктор физико-математических наук

Куташов Вячеслав Анатольевич, доктор медицинских наук

Лактионов Константин Станиславович, доктор биологических наук

Сараева Надежда Михайловна, доктор психологических наук

Абдрасилов Турганбай Курманбаевич, доктор философии (PhD) по философским наукам

Авдеюк Оксана Алексеевна, кандидат технических наук

Айдаров Оразхан Турсункожаевич, кандидат географических наук

Алиева Тарана Ибрагим кызы, кандидат химических наук

Ахметова Валерия Валерьевна, кандидат медицинских наук

Брезгин Вячеслав Сергеевич, кандидат экономических наук

Данилов Олег Евгеньевич, кандидат педагогических наук

Дёмин Александр Викторович, кандидат биологических наук

Дядюн Кристина Владимировна, кандидат юридических наук

Желнова Кристина Владимировна, кандидат экономических наук

Жуйкова Тамара Павловна, кандидат педагогических наук

Жураев Хусниддин Олтинбоевич, кандидат педагогических наук

Игнатова Мария Александровна, кандидат искусствоведения

Калдыбай Кайнар Калдыбайулы, доктор философии (PhD) по философским наукам

Кенесов Асхат Алмасович, кандидат политических наук

Коварда Владимир Васильевич, кандидат физико-математических наук

Комогорцев Максим Геннадьевич, кандидат технических наук

Котляров Алексей Васильевич, кандидат геолого-минералогических наук

Кузьмина Виолетта Михайловна, кандидат исторических наук, кандидат психологических наук

Курпаяниди Константин Иванович, доктор философии (PhD) по экономическим наукам

Кучерявенко Светлана Алексеевна, кандидат экономических наук

Лескова Екатерина Викторовна, кандидат физико-математических наук

Макеева Ирина Александровна, кандидат педагогических наук

Матвиенко Евгений Владимирович, кандидат биологических наук

Матроскина Татьяна Викторовна, кандидат экономических наук

Матусевич Марина Степановна, кандидат педагогических наук

Мусаева Ума Алиевна, кандидат технических наук

Насимов Мурат Орленбаевич, кандидат политических наук

Паридинова Ботагоз Жаппаровна, магистр философии

Прончев Геннадий Борисович, кандидат физико-математических наук

Семахин Андрей Михайлович, кандидат технических наук

Сенцов Аркадий Эдуардович, кандидат политических наук

Сенюшкин Николай Сергеевич, кандидат технических наук

Титова Елена Ивановна, кандидат педагогических наук

Ткаченко Ирина Георгиевна, кандидат филологических наук

Фозилов Садриддин Файзуллаевич, кандидат химических наук

Яхина Асия Сергеевна, кандидат технических наук

Ячинова Светлана Николаевна, кандидат педагогических наук

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций.

Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС77-38059 от 11 ноября 2009 г.

Журнал входит в систему РИНЦ (Российский индекс научного цитирования) на платформе elibrary.ru.

Журнал включен в международный каталог периодических изданий «Ulrich's Periodicals Directory».

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются. За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы. Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов. При перепечатке ссылка на журнал обязательна.

Международный редакционный совет:

Айрян Заруи Геворковна, кандидат филологических наук, доцент (Армения)

Арошидзе Паата Леонидович, доктор экономических наук, ассоциированный профессор (Грузия)

Атаев Загир Вагитович, кандидат географических наук, профессор (Россия)

Ахмеденов Кажмурат Максutowич, кандидат географических наук, ассоциированный профессор (Казахстан)

Бидова Бэла Бертовна, доктор юридических наук, доцент (Россия)

Борисов Вячеслав Викторович, доктор педагогических наук, профессор (Украина)

Велковска Гена Цветкова, доктор экономических наук, доцент (Болгария)

Гайич Тамара, доктор экономических наук (Сербия)

Данатаров Агахан, кандидат технических наук (Туркменистан)

Данилов Александр Максимович, доктор технических наук, профессор (Россия)

Демидов Алексей Александрович, доктор медицинских наук, профессор (Россия)

Досманбетова Зейнегуль Рамазановна, доктор философии (PhD) по филологическим наукам (Казахстан)

Ешиев Абдыракман Молдоалиевич, доктор медицинских наук, доцент, зав. отделением (Кыргызстан)

Жолдошев Сапарбай Тезекбаевич, доктор медицинских наук, профессор (Кыргызстан)

Игисинов Нурбек Сагинбекович, доктор медицинских наук, профессор (Казахстан)

Кадыров Кутлуг-Бек Бекмуратович, кандидат педагогических наук, заместитель директора (Узбекистан)

Кайгородов Иван Борисович, кандидат физико-математических наук (Бразилия)

Каленский Александр Васильевич, доктор физико-математических наук, профессор (Россия)

Козырева Ольга Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент (Россия)

Колпак Евгений Петрович, доктор физико-математических наук, профессор (Россия)

Курпаяниди Константин Иванович, доктор философии (PhD) по экономическим наукам (Узбекистан)

Куташов Вячеслав Анатольевич, доктор медицинских наук, профессор (Россия)

Лю Цзюань, доктор филологических наук, профессор (Китай)

Малес Людмила Владимировна, доктор социологических наук, доцент (Украина)

Нагервадзе Марина Алиевна, доктор биологических наук, профессор (Грузия)

Нурмамедли Фазиль Алигусейн оглы, кандидат геолого-минералогических наук (Азербайджан)

Прокопьев Николай Яковлевич, доктор медицинских наук, профессор (Россия)

Прокофьева Марина Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент (Казахстан)

Рахматуллин Рафаэль Юсупович, доктор философских наук, профессор (Россия)

Ребезов Максим Борисович, доктор сельскохозяйственных наук, профессор (Россия)

Сорока Юлия Георгиевна, доктор социологических наук, доцент (Украина)

Узаков Гулом Норбоевич, доктор технических наук, доцент (Узбекистан)

Хоналиев Назарали Хоналиевич, доктор экономических наук, старший научный сотрудник (Таджикистан)

Хоссейни Амир, доктор филологических наук (Иран)

Шарипов Аскар Калиевич, доктор экономических наук, доцент (Казахстан)

Руководитель редакционного отдела: Кайнова Галина Анатольевна

Ответственные редакторы: Осянина Екатерина Игоревна, Вейса Людмила Николаевна

Художник: Шишков Евгений Анатольевич

Верстка: Бурьянов Павел Яковлевич, Голубцов Максим Владимирович, Майер Ольга Вячеславовна

Почтовый адрес редакции: 420126, г. Казань, ул. Амирхана, 10а, а/я 231.

Фактический адрес редакции: 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.

E-mail: info@moluch.ru; http://www.moluch.ru/.

Учредитель и издатель: ООО «Издательство Молодой ученый».

Тираж 500 экз. Дата выхода в свет: 25.01.2017. Цена свободная.

Материалы публикуются в авторской редакции. Все права защищены.

Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый», 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.

На обложке изображен *Василий Владимирович Бартольд*, историк, филолог, востоковед, академик Санкт-Петербургской Академии наук, член Императорского Православного Палестинского Общества. Родился в 1869 году в Санкт-Петербурге в семье биржевого маклера.

В достаточно обеспеченной семье Бартольда образованию детей уделялось большое внимание. В 1891 году, после окончания факультета восточных языков Санкт-Петербургского университета Василий Владимирович продолжил свое обучение за границей: в 1891—1892 году он посетил научные центры Швейцарии, Германии, Северной Италии, Финляндии и Австро-Венгрии.

Вернувшись в Россию, начал работу в Санкт-Петербургском университете. В 1896 году, будучи приват-доцентом, приступил к чтению лекций по истории Востока. Спустя четыре года он защитил диссертацию на тему «Туркестан в эпоху монгольского нашествия» и получил степень доктора истории Востока.

В 1912 году Бартольд совершил открытие, доказав в своей работе «Халиф и султан», что все имеющиеся сведения о передаче в XVI веке последним аббасидским халифом Мутаваккилем духовной власти султану Салиму Явузу не более чем легенда, возникшая в XVIII веке.

В 1913 году в Санкт-Петербургской Академии наук Василию Владимировичу Бартольду присвоили звание орди-

нарного профессора по литературе и истории азиатских народов.

В течение всей жизни Бартольд много путешествовал. Он объехал Урал и Сибирь, Азию. Написал много работ по истории и культуре Греко-Бактрийского и Куманского царств, Тюркского каганата. Также им были написаны филологические труды по письменности и языку эфталитов, тохатов, тюрков, согдийцев.

С 1918 по 1925 год ученый изучал ислам. В это время он опубликовал книги «Ислам» и «Мусульманский мир», посвященные проблемам восприятия мусульманской культуры различными народами, вел работу по замене арабского алфавита кириллицей и созданию письменности для бесписьменных народов Советской республики.

С 1927 по 1930 год в Восточном отделении Ленинградской библиотеки Бартольд составлял перечень арабских, турецких, таджикских и персидских рукописей, а также рукописей времен Крымского ханства, систематизировал их. Именно эти труды Василия Владимировича Бартольда представляли для науки наивысшую ценность: им было открыто множество материалов, ранее неизвестных и неиспользуемых в исследованиях филологами и историками.

Умер Василий Владимирович Бартольд 14 августа 1930 года в Ленинграде.

*Людмила Вейса,
ответственный редактор*

СОДЕРЖАНИЕ

ПСИХОЛОГИЯ

- Андреева А. Р., Борзилова Н. С.**
Связь защитно-совладающего поведения родителей младших школьников со стилем семейного воспитания 389
- Борзилова Н. С., Солонченко С. С.**
Жизнестойкость и адаптивность подростков, оставшихся без попечения родителей, имеющих и не имеющих значимого взрослого 391
- Карнаухова А. О.**
Психологические аспекты феномена профессиональной деформации 393
- Карнаухова А. О.**
Профессиональные деформации личности сотрудников УИС с разным стажем службы..... 399
- Котлярова В. В., Медведь В. Д., Проскурякова Ю. А.**
Взаимоотношение родителей и детей в семье: философско-психологические, социальные и педагогические аспекты проблемы..... 404
- Лопатина М. Б.**
Образ отца у людей с религиозной аддикцией..... 407
- Мироненко Т. А.**
Обзор отечественных исследований ранних дезадаптивных схем 409
- Овсяникова Е. А., Эдемova Э. Н.**
Удовлетворенность браком супругов и их взаимоотношения с детьми 411
- Солонченко С. С., Борзилова Н. С.**
Жизнестойкость воспитанников детского дома с разным уровнем адаптивности.....414
- Шевелева Е. В.**
Понятие и исследования ранних дезадаптивных схем в психологии и психотерапии 416
- Шевелева Е. В.**
Исследование ранних дезадаптивных схем у старшеклассников, склонных к нехимическим формам аддиктивного поведения 419

Шелковских А. И.

Результаты изучения отношения к стрессу у студентов первого курса рисуночной проективной методикой «Я и стресс»..... 422

Щеулова Е. А., Митичева Т. И.

Формирование познавательных универсальных учебных действий младших школьников как психолого-педагогическая проблема 425

ПЕДАГОГИКА

Абдурахманова Ш. А.

Развитие педагогической науки в Республике Узбекистан..... 428

Алимсаидова С. А.

Развитие творческого мышления и личностных качеств учащихся академических лицеев на уроках русского языка и литературы 430

Алимсаидова С. А.

Место педагогических технологий в обучении в вузе..... 432

Белогорцев Н. Н.

Формирование ценностных ориентаций обучающихся современного вуза..... 434

Бондарь М. А., Лазарева Е. В.

Интегрированный урок на тему «Треугольник и его виды» 436

Бондарь М. А., Севастьянова Е. Л.

Интегрированный урок на тему «Положительные и отрицательные числа» 438

Волкова С. А., Панкова Н. А.

Овладение английской тематической лексикой на материале произведений Агаты Кристи 441

Гадоев К. Х.

Интегрированное обучение как эффективный подход для повышения иноязычной компетенции будущих специалистов 443

Горюшкин Е. И., Микрюкова Е. Ю. Эффективность использования инновационных технологий при компрессивном обучении информатике студентов младших курсов447	Космачева Т. А. Роль педагога в организации предметно-пространственной среды как фактора развития самостоятельной игры дошкольников461
Djanpeisova G. E. Modern aspects of mathematics education and math modeling of preschool children..... 449	Крячко О. О. Мозаика детской игры 464
Евдокимова И. Б. Использование мнемотехнологии в развитии речи детей дошкольного возраста451	Нарежнев А. Е., Адонина К. Е. Патриотическое воспитание студенческой молодежи в Новосибирской области..... 466
Зайцева И. В. Использование элементов русского фольклора и декоративно-прикладного искусства на групповых занятиях учителя-дефектолога с детьми ОВЗ..... 453	Османова Э. Д. Методические рекомендации по развитию чувства темпо-ритма у детей старшего дошкольного возраста на занятиях по ритмопластике..... 469
Ибрагимова Ш. Т. О преподавании иностранных языков взрослым 454	Ударцева С. М., Ударцева Т. С., Ахметова Д. Р. Изучение опыта в обучении профессионально ориентированному иностранному языку в технических вузах зарубежных стран и Республики Казахстан472
Иманмурзаева А. У. Декоративно-прикладное искусство как условие формирования эстетического отношения младших школьников..... 456	Филоненко В. И. Формирование социальной компетентности посредством предметных компетенций по обществознанию..... 475
Kalinkina O. V. Guidance paper of the lesson on the topic "Cardiovascular diseases (Myocardial infarction)" 458	Шаповалова О. В. Формирование базовых национальных ценностей на основе коллективно-творческой деятельности обучающихся 481

ПСИХОЛОГИЯ

Связь защитно-совладающего поведения родителей младших школьников со стилем семейного воспитания

Андреева Анжелика Руслановна, студент;
Борзилова Надежда Степановна, кандидат психологических наук, доцент
Белгородский государственный национальный исследовательский университет

Семья является первым воспитательным институтом, являющимся важным фактором личностного, интеллектуального, духовного развития человека. От стабильности семейной среды может зависеть эмоциональная уравновешенность и психическое здоровье не только родителей, но и ребенка. В связи с тем, что основное влияние на развитие личности человека имеет семья (родители, в том числе и родственники), то немало важным моментом является непосредственно воспитательная способность родителей, а также их защитно-совладающее поведение, которое определяет успешную или неуспешную адаптацию в самых различных жизненных ситуациях.

К настоящему времени выполнен ряд исследований по изучению проблем механизмов психологических защит и копинг-поведения А. И. Еремеева, И. М. Никольская, Р. М. Грановская [1] и др. З. Фрейд впервые использовал термин «защита», под которым понимал средство разрешения борьбы Эго (Я) против болезненных импульсов Ид (Оно), выполняющее функцию «снятия внутреннего конфликта». Если психологическая защита носит более бессознательный характер, то «копинг» включает широкий спектр человеческой активности, от бессознательных защит до целенаправленного преодоления каких-либо стрессовых событий. По мнению С. К. Нартова-Бочавер [2], «копинг» — это индивидуальный способ взаимодействия с возникшей ситуацией в соответствии с ее логикой, важностью в жизни индивида, а также его психологическими способностями. Изучению семейных отношений и влияния стилей семейного воспитания на детей посвящены работы таких авторов, как В. Б. Агакий, А. Я. Варга, О. А. Карбанова, Ю. М. Минияров, Л. Б. Шнейдер и др. В частности, Е. А. Овсяникова и Н. С. Ткаченко [3] изучали влияние детско-родительских отношений на выбор подростками копинг-стратегий. Однако недостаточно работ, которые изучают и раскрывают связь защитно-совладающего поведения родителей младших школьников со стилем семейного воспитания, что и определило актуальность настоящего исследования.

Мы предположили, что существует связь между защитно-совладающим поведением родителей младших школьников и их стилем семейного воспитания, а именно использование неосознаваемых защитных механизмов и непродуктивных копинг-стратегий родителями приводит к выбору нарушенных стилей семейного воспитания, таких как гиперпротекция, чрезмерность требований (обязанностей) и минимальность санкций.

В контексте нашего исследования для решения поставленных задач использовались следующие методики: Опросник «Индекс жизненного стиля», разработанный Р. Плутчиком с соавторами, адаптированный Л. И. Вассерманом с коллегами; методика «Индикатор копинг-стратегий», автор Д. Амирхан, адаптирована Т. Л. Крюковой; опросник «Анализ семейных взаимоотношений» Э. Г. Эйдемиллера и В. В. Юстицкиса. Статистическая обработка данных проводилась с использованием U-критерия Манна-Уитни и r_s -Спирмена на основе SPSS — 17. Исследование проводилось на базе МБОУ «СОШ № 31» г. Белгорода. В нем приняло участие 25 полных семей. Общее количество респондентов составило 50 родителей, из них 25 матерей и 25 отцов младших школьников.

С целью выявления гендерных различий в выборе защитно-совладающего поведения родителей младших школьников и стиля семейного воспитания был проведен статистический анализ данных с применением U-критерия Манна-Уитни. В результате были получены следующие данные, представленные в таблице 1. Выявленные статистически значимые различия по таким показателям, как «отрицание» ($U=162,500$; $p \leq 0,01$), «замещение» ($U=174,000$; $p \leq 0,01$), «дистанцирование» ($U=186,000$; $p \leq 0,1$), «самоконтроль» ($U=139,000$; $p \leq 0,01$), «поиск социальной поддержки» ($U=81,500$; $p \leq 0,01$), «гиперпротекция» ($U=75,000$; $p \leq 0,01$), «чрезмерность требований (обязанностей)» ($U=104,000$; $p \leq 0,01$), «минимальность санкций» ($U=138,000$; $p \leq 0,01$), «расширение сферы родительских чувств» ($U=147,500$; $p \leq 0,01$), «вос-

питательная неуверенность» ($U=186,500$; $p \leq 0,1$), означают, что между отцами и матерями существуют различия

в выборе защитно-совладающего поведения и стилей семейного воспитания.

Таблица 1. Результаты статистического анализа показателей защитно-совладающего поведения родителей младших школьников и стиля семейного воспитания

Показатели защитно-совладающего поведения и стилей семейного воспитания	Исследуемые показатели в %		U _{эмп}
	мать	отец	
Отрицание	31,50	19,50	162,500***
Замещение	19,96	31,04	174,000***
Дистанцирование	20,44	30,56	186,000*
Самоконтроль	18,56	32,44	139,000***
Поиск социальной поддержки	34,74	16,26	81,500***
Гиперпротекция (Г ⁺)	35,00	16,00	75,000***
Чрезмерность требований (обязанностей) (Т ⁺)	17,16	33,84	104,000***
Минимальность санкций (С)	32,48	18,52	138,000***
Расширение сферы родительских чувств (РРЧ)	32,10	18,90	147,500***
Воспитательная неуверенность (ВН)	20,46	30,54	186,500*

Примечания: * — $p \leq 0,1$; ** — $p \leq 0,05$; *** — $p \leq 0,01$

Так для матерей, воспитывающих младших школьников, более свойственно в преодолении внутренних конфликтов отрицать фрустрирующие, вызывающие тревогу ситуации, или же разрешать возникшие проблемы путем привлечения внешних (социальных) ресурсов, поиска эмоциональной, информационной и действенной поддержки. Для отцов, воспитывающих младших школьников, более характерна разрядка подавленных эмоций (враждебность, гнев), которая направляется на объекты, представляющие меньшую опасность или более доступные, чем те, что вызвали отрицательные эмоции и чувства. В преодолении негативных переживаний отцам свойственно стремление к самообладанию, сдерживать эмоции, снижать значимость возникшей стрессовой ситуации, и тем самым степень эмоциональной включенности в нее. Также были выявлены различия в выборе стилей семейного воспитания, так, матери младших школьников достаточно много внимания, времени и сил уделяют своему ребенку. В то время как отцы, наоборот, предъявляют достаточно большие, непомерные и не соответствующие возможностям ребенка, требования, что не только не содействует развитию его личности, а, напротив, ставят ребенка под угрозу, а также чаще испытывают неуверенность в воспитании своих детей.

С помощью коэффициента корреляции r_s -Спирмена были обнаружены тесные корреляционные связи между показателями защитно-совладающего поведения родителей младших школьников и стилями семейного воспитания. Между показателем стиля семейного воспитания «гиперпротекция» и показателем защитно-совладающего поведения «отрицание» ($r=0,346$, $p \leq 0,01$), «регресс» ($r=0,333$, $p \leq 0,01$), «конфронтация» ($r=0,283$, $p \leq 0,01$), «поиск социальной поддержки» ($r=0,527$, $p \leq 0,01$) и «бегство-избегание» ($r=0,377$, $p \leq 0,01$), то есть, чем более склонны родители уделять ребенку крайне много сил, времени, внимания,

тем выше у них способность к отрицанию некоторых фрустрирующих, вызывающих тревогу обстоятельств; к избеганию этой тревоги путем перехода на более ранние стадии развития; к разрешению проблемы за счет не всегда целенаправленной поведенческой активности, привлечения внешних социальных ресурсов, а также за счет реагирования по типу уклонения от ответственности и проявления пассивности.

Прямая корреляционная связь между стилем семейного воспитания «чрезмерность требований» и показателями защитно-совладающего поведения «замещение» ($r=0,390$, $p \leq 0,01$), «самоконтроль» ($r=0,305$, $p \leq 0,01$) означает, что, чем больше требований предъявляют родители к ребенку, что не всегда соответствует его возможностям, тем более они склонны к проявлению разрядки подавленных эмоций, направленных на объекты, представляющие меньшую опасность или более доступные (возможно, речь идет о ребенке), а также к преодолению негативных переживаний за счет целенаправленного подавления и сдерживания эмоций, стремлению к самообладанию. Такие противоречивые данные можно объяснить самой фрустрирующей ситуацией, в которой оказались родители, а также социально желаемым результатом и личностными особенностями.

Показатель стиля семейного воспитания «минимальность санкций» положительно коррелирует с «отрицанием» ($r=0,316$, $p \leq 0,01$) и «поиском социальной поддержки» ($r=0,441$, $p \leq 0,01$), то есть, чем предпочтительней для родителей в воспитании детей обходиться без наказаний, тем более склонны они к отрицанию внутренних импульсов, некоторых аспектов внешней реальности, а также к привлечению эмоциональной, информационной, социальной поддержки и помощи.

Прослеживается обратная связь между компонентами «чрезмерность требований» и «поиском социальной под-

держки» ($r = -0,409$, $p \leq 0,01$), таким образом, чем более склонны родители требовать от ребенка большего, чем он способен сделать, тем менее выражено стремление у родителей искать внешнюю социальную поддержку и помощь.

Таким образом, в результате проведенного исследования наша гипотеза подтвердилась. Действительно, родители

младших школьников, использующие непродуктивные способы совладания со сложными, стрессовыми ситуациями, чаще всего используют такие же негативные стили воспитания, которые характеризуются либо чрезмерной опекой над ребенком, либо, напротив, предъявлением к нему завышенных, непомерных требований.

Литература:

1. Никольская И. М., Грановская Р. М. Психологическая защита у детей. — СПб.: Речь, 2000. — 507 с.
2. Нартова-Бочавер С. К. Копинг-поведение в системе понятий психологии личности // Психологический журнал. — 1997. — № 4 (18). — С. 20–30.
3. Овсяникова Е. А., Ткаченко Н. С. Влияние детско-родительских отношений на выбор подростками копинг-стратегий // Вестник НИУ БелГУ. Серия Гуманитарные науки. — 2014. — № 26 (197). Выпуск 24. — С. 162–168.

Жизнестойкость и адаптивность подростков, оставшихся без попечения родителей, имеющих и не имеющих значимого взрослого

Борзилова Надежда Степановна, кандидат психологических наук, доцент;

Солонченко Светлана Сергеевна, магистрант

Белгородский государственный национальный исследовательский университет

В детских домах дефицит общения ребенка с взрослым приводит к сверхценности этой потребности, к практически полной зависимости эмоционального благополучия ребенка от отношения к нему взрослого. «Агрессивные, грубые ответы, которые воспитанники детского дома адресуют взрослым, — пишет А. Б. Зайцев, — противоречат принятым в нашей культуре нормам взаимоотношений ребенка и взрослого и свидетельствуют о несформированности у этих детей соответствующей дистанции в общении с взрослым» [1]. Ребенок, растущий в условиях учреждений интернатного типа, как правило, не осваивает навыков продуктивного общения соответственно неправильно формирующийся опыт общения приводит к тому, что ребенок занимает по отношению к другим негативную позицию что может привести к снижению жизнестойкости и адаптивности. Существуют различные взгляды на формулировку жизнестойкости и адаптивности. Так, жизнестойкость рассматривается как черта, характеризующаяся мерой преодоления личностью заданных обстоятельств, и, в конечном счете, мерой преодоления личностью самой себя (Д. А. Леонтьев) [2], Адаптивность определяется как способность личности творчески и активно приспособиться к среде деятельности. Характеристику адаптивности можно получить, оценив нервно-психическую устойчивость (поведенческую регуляцию), коммуникативные способности и уровень моральной нормативности (А. Г. Маклакова, С. В. Чермянина) [3].

Мы предположили, что воспитанники детского дома подросткового возраста, имеющие значимых взрослых, будут характеризоваться более высоким уровнем адап-

тивности и жизнестойкости, чем их сверстники, воспитывающиеся в детском доме, не имеющие значимых взрослых.

В контексте нашего исследования использовались следующие методики: анкета «Определение присутствия в жизни ребенка значимого взрослого», С. С. Солонченко, тест «Жизнестойкость» методика С. Мадди, адаптация Д. А. Леонтьева; «Адаптивность» многоуровневый личностный опросник (МЛО-АМ) А. Г. Маклакова и С. В. Чермянина. С целью выявления различий между показателями жизнестойкости и адаптивности в группах воспитанников детского дома подросткового возраста, имеющих и не имеющих значимых взрослых, нами был проведен статистический анализ данных с использованием U-критерия Манна-Уитни. Исследование осуществлялось на базе учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей: детский дом «Южный» г. Белгород — 32 подростка (14–15 лет), из них 21 девушек, 11 юношей, ОКОУ «Детский дом г. Курска» — 29 подростков (13–15 лет), из них 19 девушек, 10 юношей, «Разуменский детский дом» — 19 подростков (14–15 лет), из них 11 девушек, 8 юношей, «Областной социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних» г. Белгород — 20 подростков (13–15 лет), из них 10 девушек, 10 юношей. Общий объем выборки составил 100 респондентов, в том числе 61 девушка, 39 юношей.

Посредством авторской анкеты С. С. Солонченко мы определили, что большинство подростков (68%) не имеют значимого взрослого, а у 10% выявлено ошибочное мнение о присутствии в их жизни значимого взрослого они

говорят о том, что в их жизни присутствует значимый взрослый, но в тоже время они никому не доверяют, ни на кого не хотели бы быть похожи, им не с кем поделиться своими переживаниями. Воспитанники детского дома, у которых есть значимые взрослые, составили 22 % испытуемых. В роли значимых взрослых у респондентов выступают как кровные родственники — дяди, тети, бабушки, крестные, шефы. Нами сформированы 2 группы: 1 группа — подростки, не имеющих значимого взрос-

лого — 78 %, 2 группа — подростки, у которых есть значимый взрослый — 22 %.

С целью выявления особенностей жизнестойкости и адаптивности подростков, имеющих и не имеющих значимого взрослого, мы использовали методику «Жизнестойкость» С. Мадди, адаптация Д. А. Леонтьева и многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» (МЛО-АМ) А. Г. Маклакова и С. В. Чермянина. Результаты проведенного исследования мы отразили в таблице 1.

Таблица 1. **Выраженность показателей жизнестойкости и адаптивности воспитанников детского дома имеющие и не имеющие значимых взрослых**

Показатели жизнестойкости и адаптивности		Среднее значение		Статистика U Манна-Уитни
		есть значимый взрослый	нет значимого взрослого	
показатели жизнестойкости	вовлеченность	39,9	26,2	11,5 ***
	контроль	28,5	17,2	9,5 ***
	принятие риска	12	4,7	7,1 ***
	общий уровень жизнестойкости	80,5	48,1	30,6 ***
показатели адаптивности	достоверность	2,6	4,5	10,5 ***
	нервно-психическая устойчивость	5,5	4,2	3,5 *
	коммуникативные особенности	5,3	4,8	7,6
	моральная нормативность	5	4,6	1,7
	общий уровень адаптивности	5,3	4,5	0,5

Примечание: * $p \leq 0,1$; ** $p \leq 0,05$; *** $p \leq 0,01$

Как мы видим из таблицы 1, подростки, имеющие значимого взрослого, характеризуются более высокой выраженностью показателей жизнестойкости, чем подростки, не имеющие значимого взрослого, причем по всем показателям жизнестойкости обнаружены статистически значимые различия на высоком уровне значимости $p \leq 0,01$. Так подростки, имеющие значимых взрослых, способны более эффективно преодолевать стрессовые ситуации, чем подростки, не имеющие значимых взрослых. Воспитанники детского дома, не имеющие значимых взрослых, характеризующиеся низким уровнем «Вовлеченности» не могут получать удовольствие от собственной деятельности, они характеризуются чувством отвергнутости, ощущают себя «вне» жизни, в отличие от них воспитанники, имеющие значимых взрослых, как правило, имеют хобби, занимаются спортом, имеют более высокую самооценку и степень увлеченности. Подростки, имеющие значимых взрослых, характеризуются более высоким показателем компонента жизнестойкости «Контроль», чем респонденты, не имеющие значимых взрослых, то есть подростки, имеющие значимых взрослых, ощущают, что сами в состоянии выбрать свою деятельность, свой путь, в отличие от них респонденты, не имеющие значимых взрослых, ощущают собственную беспомощность. Воспитанники детского дома, имеющие значимых взрослых, характеризуются низким уровнем «Принятия риска», в отличие от воспитанников детского дома, имеющих значимых взрослых. Подростки,

имеющие значимых взрослых, остаются открытыми окружающему миру, используют происходящее как опыт, испытание, извлекают из происходящего для себя уроки. В отличие от них подростки, не имеющие значимых взрослых, закрыты и недоверчивы. Они не умеют извлекать из происходящего с собой уроки, поэтому зачастую оказываются в сомнительных компаниях, характеризуются возможностью совершения асоциальных поступков.

Также нами выявлены статистические различия по показателям адаптивности подростков. Так, подростки, имеющие значимого взрослого, более склонны представить себя в привлекательном виде, чем подростки, не имеющие значимого взрослого. Отсутствие склонности приукрасить себя, фантазировать, стремиться казаться лучше может свидетельствовать о задержке психического развития у подростков, не имеющих значимых взрослых. Также мы можем говорить о том, что подростки детского дома, имеющие значимого взрослого более стрессоустойчивы и лучше способны регулировать свое поведение, чем подростки детского дома, не имеющие значимого взрослого на основании различия по показателю адаптивности «Нервно-психическая устойчивость». В тоже время нами не выявлены различия у подростков имеющих и не имеющих значимых взрослых по показателям «Коммуникативные особенности», «Моральная нормативность» и адаптивности в целом. То есть, наличие или отсутствие значимого взрослого не сказывается на опыте и потребности в общении. Это мы

связываем с ведущей деятельностью подросткового возраста — общением со сверстниками, которое в полной мере присутствует у подростков, воспитывающихся в детских домах. В тоже время, не зависимо от наличия или отсутствия у респондентов значимого взрослого, они одинаково адекватно воспринимают предлагаемую им определенную социальную роль. Независимо от наличия или отсутствия у подростков значимого взрослого они способны приспособиться к среде деятельности. Однако, респонденты, имею-

щие значимого взрослого, более стрессоустойчивы и более эффективно способны регулировать свое поведение, чем респонденты, не имеющие значимого взрослого.

Таким образом, наша гипотеза о том, что воспитанники детского дома подросткового возраста, имеющие значимых взрослых, будут характеризоваться более высоким уровнем адаптивности и жизнестойкости, чем их сверстники, воспитывающиеся в детском доме, не имеющие значимых взрослых, подтвердилась.

Литература:

1. Зайцев А. Б. Психологические особенности самосознания подростков-воспитанников детского дома: дис. ... канд. псих. наук. — Нижний Новгород, 2005. — 239 с.
2. Леонтьев Д. А., Рассказова Е. И. Тест жизнестойкости. — Москва. Смысл, 2006
3. Маклаков, А. Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях. //Психологический журнал —2001. — № 1. — Т. 22. С. 16—24.

Психологические аспекты феномена профессиональной деформации

Карнаухова Анна Олеговна, студент

Тихоокеанский государственный медицинский университет (г. Владивосток)

В статье освещены различные понятия профессиональной деформации, данные разными авторами; рассмотрены исследования феномена профессиональной деформации, начиная с XX века; выделены типы профессиональных деформаций, а также различные детерминанты их возникновения. В различных концепциях раскрыты составляющие профессиональной деформации и методы ее профилактики.

Ключевые слова: профессиональная деятельность, профессиональная деформация, профессиональный стресс, профессиональная адаптация, детерминанты деформаций, специфика профессиональной деятельности, профилактика профессиональной деформации

Psychological aspects of the phenomenon of professional deformation

Karnaukhova Anna Olegovna, student

Pacific state medical University (Vladivostok)

The article consecrated to the various concepts of professional deformation, the data of different authors; we consider the study of the phenomenon of professional deformation, since the XX century; selected types of professional deformation, as well as various determinants of their occurrence. In various concepts disclosed components of professional deformation and the methods of its prevention.

Keywords: professional activity, professional deformation, occupational stress, professional adaptation, the determinants of strain specificity of professional activity, prevention of professional deformation

В последние десятилетия всё больше внимания стало уделяться изучению феномена профессиональной деформации личности, и в личностном, и в профессиональном русле. В психологической литературе деформация личности чаще рассматривается в профессиональном русле и обозначается как изменение качеств личности (способов общения и поведения, ценностных ориентаций, характера, стереотипов восприятия), происходящее под воздействием профессиональной среды.

Вопросы, касающиеся взаимного влияния профессиональной деятельности и личностных особенностей специалиста, рассмотрены в работах многих исследователей [2, 5, 7, 8, 11, 15, 17 и др.]. Несмотря на имеющиеся работы и повышенный интерес к проблеме профессиональной деформации, она остается еще недостаточно изученной [25, с. 112]. Всё это можно объяснить недостаточной описательной возможностью существующих подходов [4, с. 27], и до сих пор не существует обобщенной теоретиче-

ской концепции, которая раскрывала бы сложность данного феномена, его детерминанты и механизмы развития [14, с. 23].

Впервые термин «professional deformation» был использован Х. Ландероком в статье «Профессионализм: Исследования профессиональной деформации», опубликованной в 1915 г. в «Американском журнале социологии». Исследователь пишет о том, что профессиональная деформация — это изменение процессов мышления у отдельного человека и нездоровое оценивание важности его деятельности в общей работе всего трудового коллектива [16].

В русскоязычную научную литературу термин «профессиональная деформация» ввел Питирим Сорокин в 1921 г. и понимал под ней негативное влияние профессиональной деятельности на переживания и поведение человека, им же была предложена первая социологическая программа для изучения профессиональных деформаций. П. Сорокин указывал на «громкую деформационную роль профессиональной деятельности» [24, с. 334].

Со временем начали проводиться исследования по выявлению причин возникновения профессиональной деформации. Начало было положено в 1936 г. Гансом Селье, который в своей статье «Синдром, вызываемый разными поврежденными агентами», состоящей из 74 строк, писал о существовании ряда факторов и причин, вызывающих изменение поведения, неустойчивое состояние психики и напряжение, которое ведет к неадекватному, избирательному реагированию на происходящее [2, с. 22]. Таким образом, Х. Ландерок, Питирим Сорокин и Ганс Селье рассматривали только отрицательное воздействие профессиональной деятельности на человека, которое затрагивает в основном его эмоциональную и поведенческую сферу.

Позднее в советской науке существовало мнение, что «труд оказывает только позитивное влияние на личность» [3, с. 82]. Агитационные плакаты служат подтверждением того, что в советское время труд был обязательным условием для существования в обществе, тунеядство же облагалось клеймом стыда и позора.

Только к концу XX века такие психологи, как Е. М. Борисова, Р. М. Грановская, Э. Ф. Зеер, А. К. Маркова и др., снова заговорили о негативном влиянии труда, писали о том, что труд не всегда способствует гармоничному развитию психики человека, а во многих случаях деформирует её [16]. Таким образом, в конце XX века многие психологи рассматривали как позитивное, так и негативное воздействие профессиональной деятельности на человека, а именно на его психику.

Анализируя результаты научных трудов отечественных и зарубежных психологов, Э. Ф. Зеер подчеркивает, что в психологии труда меньше всего исследованы профессиональные деформации личности, несмотря на то, что С. Г. Геллерштейн еще в 1930-е гг. писал о появлении деформации тела и психики у работника при приспособлении к специфическим особенностям профессии, и отмечал, что деформация — это изменение, которое возникает

в организме и носит стойкий характер (например, угодливость приказчиков, искривление позвоночника и близорукость у конторских служащих, лстивость кельнера и др.) [5, с. 197–200]. Э. Ф. Зеер указывает на неизбежность деформации личности профессионала, отмечая то, что у каждой профессии существует свой «ансамбль» деформаций [5, с. 45–54].

В настоящее время феномен «профессиональной деформации» широко изучается в контексте профессиональных стрессов [16]. Так, М. А. Воробьева придерживаясь этого контекста, утверждает, что на сегодняшний день самым распространенным, вызывающим профессиональные деформации является информационный стресс, так как неумение работать с информацией в современном мире приводит к истощению всех сфер личности человека. Симптомы стресса проявляются во всех сферах психики: эмоциональной, когнитивной, мотивационной и поведенческой. Находясь в стрессе, человек испытывает тревогу, сопротивление, а после — истощение, то есть профессиональную деформацию в чистом виде [2, с. 22–23]. Иначе говоря, человек проходит три стадии стресса по концепции Ганса Селье. М. А. Воробьева в отличие от авторов, чьи работы рассмотрены выше, говорит о влиянии профессиональной среды не только на эмоциональную и поведенческую сферы, но и на когнитивную с мотивационной.

Современные исследователи дают различные определения феномена «профессиональной деформации». Так, С. П. Безносков понимает под профессиональной деформацией личности процесс и результат влияния субъектных качеств человека на целостную индивидуальность личности работника-профессионала, в результате которого у человека возникает неадекватный перенос сугубо деятельностных норм в сферу личностного общения, поведения, быта, делового общения с представителями других профессиональных цехов и мировоззрений [1]. Исходя из этого, ученый делает акцент на необходимости разделения общего пространства жизнедеятельности человека на область жизни и область деятельности для выявления специфики профессиональной роли и лучшего понимания сущности феномена профессиональной деформации.

Подобного определения придерживается в своей работе А. В. Караваев, подчеркивая воздействие сугубо субъектных качеств человека как узкого специалиста на личностные свойства целостной индивидуальности [8].

Г. В. Шишкова же разделяет точку зрения Н. И. Шаталовой, которая понимает под профессиональной деформацией личности дисфункциональные изменения поведения, возникающие под совместным воздействием внешних (социальных) и внутренних (личностных) факторов [24, с. 117]. Такими факторами, по ее мнению, могут быть противоречивая направленность поведения, социально-экономические отношения и формы жизнедеятельности в различных сферах: материальной, духовной, в политической и бытовой, а также во взаимоотношениях людей и т. п. В этом слу-

чае деформация происходит только в поведенческой сфере, все остальные сферы обозначаются как факторы, способствующие ее возникновению.

Профессиональные деформации — по определению А. Р. Мусалаевой — это разрушение сформированных профессиональных качеств, нарушение уже усвоенных способов деятельности, появление стереотипов профессионального поведения и психологических барьеров при освоении новых профессиональных технологий, новой профессии или специальности. Также это изменения в структуре личности при переходе от одной стадии профессионального становления к другой, которые также возникают при возрастных изменениях, физическом и нервном истощении [13, с. 26–27]. Таким образом, А. Р. Мусалаева рассматривает профессиональные деформации как деструктивные изменения во время становления человека как профессионала, который проходит профессиональные кризисы, возникающие при преобразованиях профессиональной среды.

О. Б. Полякова же утверждает, что профессиональные деформации проявляются в образовании профессионально нежелательных качеств личности, изменяющих профессиональное поведение человека [16, с. 60]. Ученая акцентирует внимание на том, что эти деструктивные изменения личности возникают при многолетнем выполнении одной и той же устоявшейся профессиональной деятельности, в отличие от А. Р. Мусалаевой, у которой они наоборот возникают при усвоении нового в профессии. Ю. М. Кузьмина и А. К. Маркова также придерживаются мнения, что профессиональная деформация начинается с негативных изменений в профессиональной деятельности и поведении [11, 12, 23].

А. А. Картузова обозначила профессиональную деформацию личности как изменение качеств личности (ценностных ориентаций, стереотипов восприятия, характера, способов общения и поведения), которые происходят из-за длительного воздействия профессиональной деятельности. По итогу неразрывного единства сознания и специфической деятельности формируется профессиональный тип личности. Больше всего профессиональная деформация влияет на личностные особенности тех профессий, работа которых связана с людьми, и выражается у них в формальном, сугубо функциональном отношении к людям. Высокий уровень профессиональной деформации также наблюдается у медицинских работников, сотрудников спецслужб и военнослужащих [9, с. 50]. Сотрудники УИС как раз относятся к категории работников спецслужб, что может объяснить высокий риск возникновения у них профессиональных деформаций.

Кантимирова Ю. П. в своей статье связывает профессиональную деформацию личности с профессиональной адаптацией и указывает на то, что любая профессиональная деятельность уже на стадии освоения, а в дальнейшем при регулярном выполнении деформирует личность. В результате образуются такие формы профессиональной де-

формации, как профессиональные акцентуации и профессиональные деструкции, которые негативно сказываются на производительности и удовлетворенности трудом, функциональных и межличностных взаимодействиях с коллегами, а также на развитии личности субъекта труда [7, с. 92]. Об этом говорил и Э. Ф. Зеер в своих трудах, сформулировав похожее определение профессиональной деформации [5]. На мой взгляд, Ю. П. Кантимирова наиболее полно раскрыла значение профессиональной деформации, а также ее форм, и отметила ранее влияние профессиональной деятельности на личность, в отличие от многих ученых, которые говорили о возникновении профессиональной деформации вследствие длительного воздействия профессиональной среды на личность работника.

Проводя анализ трудов различных психологов, можно сделать вывод, что сложности изучения феномена профессиональной деформации связаны с неопределенностью и многокомпонентностью его описательных характеристик и отсутствием соответствующего измерительного инструментария.

Многие исследователи занимались не только определением профессиональной деформации, но и выделением детерминант, способствующих ее развитию [2, 12, 13, 18, 24]. Согласно Г. В. Шишковой факторы, приводящие к профессиональной деформации можно разделить следующим образом:

- 1) объективные, связанные с мезо- и макропроцессами экономической и социальной жизни предприятия и общества;
- 2) субъективные особенности и свойства конкретного профессионала как личности;
- 3) особенности выполняемой работы (профессиональных обязанностей) [24, с. 118–119].

Н. С. Пряжников в отличие от Г. В. Шишковой выделяет более конкретные детерминанты, связанные со становлением профессионала [18]: неосознаваемые и осознаваемые неудачные мотивы выбора; деструкции несоответствия ожиданиям в начале профессиональной деятельности; образование стереотипов профессионального поведения; разные формы психологических защит, позволяющих человеку снижать степень неопределенности, снижать психическую напряженность; эмоциональная напряженность, часто повторяющиеся отрицательные эмоциональные состояния; на стадии профессионализации по мере становления индивидуального стиля деятельности снижается уровень профессиональной активности, и возникают условия для стагнации профессионального развития.

По мнению М. А. Воробьевой детерминантами деформации могут служить разные причины, но большинство исследований подчеркивают важность специфики профессиональной деятельности, затем — личностно-индивидуальных качеств (впечатлительность, демонстративность, авторитарность и др.), а также факторы взаимодействия с социумом (неумение общаться, не владение психологией человека и т. д.) [2, с. 24]. Человеку трудно выйти

из роли профессионала, и он эти эмоции, состояние несет в семью, так происходит проникновение «Я-профессионального» в «Я-человеческое», то есть после выхода человека из профессиональной ситуации не происходит его естественного «выпрямления», поэтому даже в личной жизни человек продолжает нести на себе «деформирующий отпечаток» своей профессии [2, с. 24]. М. А. Воробьева, как и С. П. Безносков, рассматривая категорию «профессиональная деформация», делает акцент на проникновение профессионального в личную жизнь деформированного специалиста, и, как Г. В. Шишкова, уделяет внимание личностным качествам и специфике профессиональной деятельности как факторам профессиональной деформации человека.

А. Р. Мусалаева, как и другие авторы [2, 24], в своей статье рассматривает специфику профессиональной деятельности как детерминанту деформаций личности, а так же, как Н. С. Пряжников, упоминает в факторах эмоциональную напряженность и отсутствие сформированного мотивационного компонента профессиональной деятельности. Помимо этих детерминант ученая добавляет снижение интеллектуального уровня специалиста, предел развития образовательного и профессионального уровней, а также возрастные изменения [13, с. 27].

А. К. Маркова среди основных тенденций профессиональных деформаций выделяет восемь: искаженное профессиональное развитие, низкая адаптационная способность к меняющимся условиям труда, распад профессионального сознания, нарушение темпа профессионального развития, снижение профессиональных способностей и мышления, возникновение деформаций личности, а также дисгармоничное профессиональное развитие и профессиональные заболевания [12]. На мой взгляд, А. К. Маркова, выделяя несколько факторов, обозначает своим выбором масштабность деформационного влияния, которое распространяется на все сферы человека: биологическую, социальную, личностную и профессиональную.

Э. Ф. Зеер масштабно изучил феномен «профессиональной деформации» и, помимо определения и детерминант возникновения, выделяет следующие типы деформаций, описывая в каждом из них различные проявления [5, с. 93]:

1. Общепрофессиональные деформации (прослеживаются у большинства работников со стажем);

2. Специальные профессиональные деформации (возникают при специализации; каждая специальность в рамках любой профессии имеет свой качественный и количественный состав деформаций);

3. Профессионально-типологические деформации, обусловленные наложением индивидуально-психологических особенностей личности (темперамента, способностей, характера) на психологическую структуру деятельности;

4. Индивидуализированные деформации, обусловленные особенностями работников различных профессий. Чрезмерное развитие отдельных профессионально важ-

ных качеств (в результате многолетней профессиональной деятельности, психологического сращивания личности и профессии) приводит к возникновению сверхкачеств или акцентуаций.

Всеми этими типами профессиональных деформаций подвергаются люди, начиная от стадии интернальности до стадии наставничества и авторитета (по классификации Климова) [2, с. 23].

Рогов Е. И. иначе классифицирует виды деформаций, проявляющихся в профессиональной деятельности [19, с. 80–82]: деформированность основных компонентов профессиональной деятельности, начиная от мотивов и заканчивая результатом; устранение эмоциональных проявлений из сферы профессиональной деятельности; приверженность инструкциям; моноличность и необсуждаемое доминирование; деформация профессиональных функций и норм; оценочность взаимоотношений; жесткая структурированность и формализованность взаимоотношений в системе «субъект-объект»; перенос особенностей и методов профессионального взаимодействия на общение в других сферах и взаимодействие с ближайшим социальным окружением.

За рубежом занимались исследованием профессиональных деформаций Д. В. Дирендонк, В. Шауфели, Х. Дж. Сиксма. Они предложили концепцию «burnout», где выделяется два компонента профессиональных деформаций: эмоциональное истощение как «аффективный» компонент, который проявляется в жалобах на здоровье, физическое самочувствие, нервное напряжение, эмоциональное истощение, а деперсонализация — «установочный» компонент, заключающийся в изменении отношения либо к окружающим, либо к себе [16].

Следует отметить, что деперсонализацию, как одну из составляющих профессиональных деформаций личности, не следует приравнивать к общепринятому определению деперсонализации в психологии, а также в клинической психологии. «Деперсонализация — расстройство самосознания личности, утрата своего «Я», возникновение эффекта отчуждения от своих мыслей, чувств, действий» [10, с. 29].

Большой интерес привлекают концепции зарубежных психологов, в которых акцент делается на трех составляющих профессиональной деформации. Так, Б. Перлман и Е. Хартман в отличие от двухкомпонентной концепции [16] выделяют еще одну составляющую профессиональных деформаций — сниженная рабочая продуктивность [6], и указывают на то, что в итоге развивается психическая дезадаптация, появляются большие трудности в перестроении динамического стереотипа личности согласно новым требованиям профессиональной деятельности. А у Б. А. Фарбера третья составляющая шире, чем у Б. Перлмана и Е. Хартмана — деформированная профессиональная мотивация (заниженная самооценка, неудовлетворенность работой и отношениями в коллективе, неудовлетворенность собой как профес-

сионалом, снижение потребности в достижениях, чувство низкой профессиональной эффективности и отдачи) [20, с. 357–360].

Помимо моделей, рассмотренных выше, существует еще и четырехфакторная модель, авторами которой являются Г. Х. Фирт и А. Мимс, а также И. Ф. Иваничи и Р. Л. Шваб. В ней, помимо которой помимо эмоционального истощения, деперсонализации и редуцированных персональных достижений они выделяют в деперсонализации два аспекта: деперсонализация, связанная с работой, и деперсонализация, связанная с реципиентами (здесь деперсонализация означает отрицательное отношение) [16]. Таким образом, среди зарубежных концепций наиболее разработанной является четырехфакторная модель профессиональных деформаций, в которой рассматриваются такие компоненты, как эмоциональное истощение, редуцированные персональные достижения, а также деперсонализация по отношению к работе и деперсонализация по отношению к клиентам.

Некоторые ученые нашли методы борьбы с профессиональной деформацией [2, 5, 11, 13, 21]. Э. Ф. Зеер выявил следующие возможные пути профессиональной реабилитации [5, с. 94]:

- диагностика профессиональных деформаций и разработка индивидуальных стратегий их преодоления;
- повышение социально-психологической компетентности и аутокомпетентности;
- профилактика профессиональной дезадаптации начинающего специалиста;
- прохождение тренингов личностного и профессионального роста;
- анализ профессиональной биографии и разработка альтернативных сценариев дальнейшего личностного и профессионального роста;
- систематическое повышение квалификации, периодический переход на новую квалификационную категорию или должность;
- овладение приемами саморегуляции эмоционально-волевой сферы и самокоррекции профессиональных деформаций.

Ю. М. Кузьмина в отличие от Э. Ф. Зеера методом предупреждения профессиональной деформации считает наличие определенных умений [11, с. 121]:

1. Умения рефлексии и концептуализации своего опыта переживаний, связанных с общением с клиентами;
2. Умения разделять личное и профессиональное пространства;
3. Умения справляться с собственными негативными переживаниями;
4. Умения вербального и невербального общения с трудными клиентами;
5. Умения психической саморегуляции;
6. Умения оптимального планирования своего времени;
7. Умения разрешать конфликтные ситуации и находить конструктивные решения.

Профилактика профессиональных деформаций, по мнению А. Р. Мусалаевой, состоит в развитии системной устойчивости, составляющей основу динамики профессионального и карьерного роста. Это возможно благодаря формированию профессиональной направленности, структурными компонентами которой выступают мотивация, рефлексия и профидентичность, позволяющие осуществлять объективное осознание и дальнейшее совершенствование важнейших сфер профессиональной деятельности: эмоционально-волевой, социально-поведенческой, когнитивной, организационно-деятельностной [13, с. 30]. Исследователь предлагает для работы тренинг «Профессиональное самораскрытие», который способствует: прояснению позитивного образа профессии, формированию представлений о факторах удовлетворенности профессиональным выбором, формированию способности прогнозирования и планирования своей профессиональной карьеры, а также уточнению своих карьерных ориентаций [13, с. 31].

М. А. Воробьева, занимаясь вопросом профилактики профессиональных деформаций, рекомендует людям из группы риска время от времени проходить психологические тренинги или индивидуально заниматься с психологом; стараться организовывать свой день так, чтобы удовлетворять жизненные потребности в собственном ритме; четко разделять работу и личную жизнь; постоянно контролировать свое поведение; на досуге выбирать хобби и увлечения, максимально далекие от сферы профессиональной деятельности; пробовать в личной жизни примерять на себя другие роли [2, с. 25].

Среди большого количества подходов к профилактике деформаций Т. А. Савина выделяет ресурсные концепции преодоления стресса и утверждает, что для преодоления и профилактики профессиональных деформаций личности необходимо накопление личностных ресурсов и ресурсов социальной поддержки, которые позволяют человеку избежать развития тяжелых форм профессионально-личностных деформаций и преодолеть их разрушительные последствия [21, с. 295].

Профессиональные деформации личности — это постепенно накопившиеся устойчивые изменения сложившейся структуры и содержания деятельности, структуры личности субъекта, которые негативно сказываются на его производительности и удовлетворенности трудом, на функциональных и межличностных взаимодействиях с партнерами, а также на развитии личности субъекта труда [7, с. 92]. Для борьбы с профессиональными деформациями будет эффективным использовать комплекс методов, это непременно даст лучший результат в их устранении. А именно, для профилактики профессиональной деформации, человеку необходимо четко планировать свой день, чтобы успеть удовлетворить все свои жизненные потребности, обладать различными умениями и навыками, а также иметь достаточный уровень личностных ресурсов, чтобы преодолеть разрушительные последствия профессиональной деформации.

Литература:

1. Безносков С. П. Профессиональные деформации личности // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. — 2012. — № 3 (55). — С. 167–171.
2. Воробьева М. А. Профессиональная деформация специалистов и ее профилактика // Педагогическое образование в России. — 2015. — № 2. — С. 22–26.
3. Геллерштейн С. Г. Проблемы психотехники на пороге второй пятилетки // История советской психологии труда. Тексты. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1983. С. 76–90.
4. Ермакова Е. В. Изучение синдрома эмоционального выгорания как нарушения ценностно-смысловой сферы личности (теоретический аспект) // Культурно-историческая психология. — 2010. — № 1. — С. 27–39.
5. Зеер Э. Ф. Психология профессий / Э. Ф. Зеер. — Москва: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. — 336 с.
6. Ильин Е. П. Эмоции и чувства / Е. П. Ильин — Санкт-Петербург: Питер, 2001. — 752 с.
7. Кантимирова Ю. П. К вопросу о профессиональной адаптации и профессиональной деформации личности // Вологодские чтения. — 2009. — № 75. — С. 91–94.
8. Караваев А. Ф. Профессиональная деформация личности // Право и образование. — 2005. — № 3. — С. 172–187.
9. Картузова А. А. Профессиональная деформация личности: определение понятия // Педагогика, психология и медико-биологические проблемы физического воспитания и спорта. — 2007. — № 3. — С. 48–51.
10. Конюхов Н. И. Словарь-справочник по психологии / Н. И. Конюхов. — Москва, 1996. — 160 с.
11. Кузьмина Ю. М. Профессиональная деформация специалистов социальной работы и методы ее предупреждения // Вестник Казанского технологического университета. — 2010. — № 3. — С. 116–124.
12. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. — Москва: Знание, 1996. — 308 с.
13. Мусалаева А. Р. Предотвращение возникновения профессиональных деформаций в организации // Вестник НОУ «ОНУТЦ ОАО «Газпром». — 2011. — № 1 (9). — С. 26–31.
14. Поздняков В. М., Черкасова М. А. Особенности профессионального выгорания у сотрудников уголовно-исполнительной системы на различных этапах прохождения службы // Прикладная юридическая психология. — 2013. — № 1. — С. 22–31.
15. Полякова О. Б. Профессиональные деформации личности: понятие, влияющие факторы, последствия: учеб. — метод. рекомендации / О. Б. Полякова // Инновации в профессиональной школе: Приложение к журналу «Профессиональное образование. Столица». — 2010. — № 9. — 48 с.
16. Полякова О. Б. Категория и структура профессиональных деформаций // Национальный психологический журнал. — 2014. — № 1 (13). — С. 55–62.
17. Прудникова Е. А. Профессиональная деформация сотрудников УИС и способы ее предупреждения // Сборник трудов конференции «Уголовно-исполнительная система России: проблемы и перспективы». — 2014. — С. 175–178.
18. Пряжников Н. С. Психология труда и человеческого достоинства: учеб. пособие для студ. Высш. учеб. заведений / Н. С. Пряжников, Е. Ю. Пряжникова. 4-е изд., стер. — М.: Издательский центр «Академия», 2007.
19. Рогов Е. И. Концептуальный подход к систематизации профессиональных деформаций // Известия Южного Федерального университета. Педагогические науки. — 2015. — № 2. — С. 48–54.
20. Рукавишников А. А. Определение психического выгорания // Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. — Москва: Институт психотерапии, 2002. — 490 с. — С. 357–360.
21. Савина Т. А. К вопросу о ресурсах профилактики и преодоления профессиональных деформаций личности // Информация и образование: границы коммуникаций. — 2013. — № 5 (13). — С. 296–297.
22. Сорокин П. А. Общедоступный учебник социологии. Статьи разных лет. — М.: Наука, 1994. 560 с.
23. Степанова О. С. Особенности проявления профессиональной деформации сотрудников уголовно-исполнительной системы в зависимости от стажа работы // Казанский педагогический журнал. — 2010. — № 5–6. — С. 111–119.
24. Шишкова Г. В. Социологические аспекты детерминант профессиональных деформаций // Вестник Уральского государственного университета путей сообщения. — 2014. — № 1 (21). — С. 116–122.

Профессиональные деформации личности сотрудников УИС с разным стажем службы

Карнаухова Анна Олеговна, студент
Тихоокеанский государственный медицинский университет (г. Владивосток)

В статье раскрыто понятие профессиональной деформации личности сотрудников УИС, на возникновение которой влияют различные факторы, основные из них: стрессогенность профессиональной деятельности и личностные особенности сотрудников. Рассмотрены исследования профессиональной деформации сотрудников уголовно-исполнительной системы с разным трудовым стажем и проведено исследование по данной проблематике.

Ключевые слова: профессиональная деятельность, профессиональная деформация, стрессогенность профессиональной деятельности

Professional deformation of the personality of the prison staff with different experience of service

Karnaukhova Anna Olegovna, student
Pacific state medical University (Vladivostok)

In the article the concept of professional deformation of the personality of employees of the penal correction system on the occurrence of which is influenced by various factors, the main of which — stressful professional activities and personal characteristics of employees. We consider the study of professional deformation of employees of criminally-Executive system with different working experience and a study on this issue.

Key words: professional activity, professional deformation, stressful professional activities

Профессиональная деятельность сотрудников уголовно-исполнительной системы характеризуется специфическими особенностями, которые оказывают дезорганизующее воздействие на личность, вследствие чего возникают различные проявления психической дезадаптации, проявляющиеся в изменении мотивационной структуры деятельности, сужении социальных контактов и уровня работоспособности, а в конечном итоге — к профессиональной деформации.

Эту проблему изучали многие исследователи [6, 7, 15 и др.], начало было положено Г. Брэдли в 1969 г., который впервые выявил феномен профессиональной деформации в форме выгорания у тюремного персонала [8, с. 23]. В современной литературе профессиональная деформация — это изменение профессиональных возможностей и личностных характеристик работника ИТУ в отрицательную сторону под влиянием условий и опыта профессиональной деятельности. Рукоприкладство, грубость, применение спецсредств без должной необходимости — это крайние формы проявления профессиональной деформации [6, с. 87].

Характер и проявление профессиональной деформации определяются такими факторами, как специфика деятельности УИС, особенности личности сотрудников, социально-психологическая обстановка, в которой находятся сотрудники [7, с. 26–28]. А. А. Прошин, рассматривая профессиональную деформацию сотрудников УИС, пишет об искажении моральных норм в профессио-

нальной среде и профессиональной бесполезности сотрудника или нарушение им законов, аморальным действиям [7, с. 23–24].

В исследованиях О. С. Степановой и В. В. Прокопьева было доказано, что с увеличением стажа службы растет вероятность возникновения дезадаптации и профессиональной деформации сотрудников [10, 55]. Проведя исследование, О. С. Степанова обнаружила преобладание экзальтированного, гипертимного и демонстративного типов (18%, 18% и 17% соответственно) среди сотрудников УИС, но другая картина наблюдалась со стажем работы в УИС: до 5 лет — самая высокая встречаемость гипертимных и эмотивных типов (по 20%), до 10 лет — 30% — эмотивных типов, 25% — гипертимных (т. е. здесь эмотивный тип встречается чаще), выше 10 лет — 40% — экзальтированный тип, 25% — тревожный тип (т. е. эмотивность перерастает в более острые характеристики) [14, с. 114]. В. В. Прокопьев считает, что особенно быстро «выгорают» сотрудники, имеющие интровертированный характер; сотрудники с большим стажем, потому что их профессиональная деятельность проходит в условиях острой нестабильности и хронического страха потери рабочего места; молодые специалисты, которые начинают выполнять работу, связанную с высокой ответственностью, и остро чувствуют свою некомпетентность [10].

Степень изученности профессиональной деформации сотрудников уголовно-исполнительной системы с разным стажем службы по вопросам психодиагностики,

предпосылок и особенностей формирования признаков профессиональной деформации представляется мне недостаточной.

Для решения поставленной задачи мной использовался следующий методический инструментарий: наблюдение, анкетирование, тестирование (опросник качества жизни / версия ВОЗ/ [1]; индивидуальный типологический опросник Л. Н. Собчик [13]; шкала организационного стресса Маклин, адаптированная Н. Е. Водопьяновой [4]; методика определения силы воли Р. С. Немова [11]; методика диагностики уровня профессионального выгорания В. В. Бойко [3]), методы математико-статистического анализа [8], с помощью компьютерной программы STATISTICA 7.0.

Исследование взаимосвязи профессиональной деформации, психологических характеристик и стажа службы было проведено в результате обследования 135 сотрудников ГУФСИН России по Приморскому краю, проходящих службу в таких структурных подразделениях, как отдел по конвоированию и уголовно-исполнительные инспекции. Выборка по гендерному признаку состоит из 126 мужчин и 9 женщин; возраст респондентов колеблется от 20 до 48 лет. На момент обследования 26 респондентов не со-

стояли в браке, 8 — имели статус разведенных, в гражданском браке — 15 человек, 86 — отметили свое семейное положение в официальном браке. В обследовании участвовали сотрудники со стажем службы от 2 месяцев до 35 лет, которые были сгруппированы следующим образом: 19 человек — сотрудники, работающие первый год, 42 человека, работающие 5–10 лет и 74 сотрудника со стажем больше 10 лет.

Сравнительный анализ результатов исследования профессиональной психологической деформации личности сотрудников УИС на разных этапах профессиональной деятельности с помощью U-критерия Манна — Уитни позволил выявить следующие значимые различия в группах сотрудников УИС со стажем менее года, со стажем 5–10 лет и стажем более 10 лет (при $\alpha < 0,001$) (см. таблицы 1, 2): у сотрудников УИС со стажем службы менее 1 года преобладает в большей степени высокий показатель силы воли, чем в группах сотрудников УИС с большим стажем службы, что означает наличие очень твердого характера и воли и может быть связано с возрастанием у сотрудников со стажем более 5 лет неуверенности в себе [15].

Таблица 1. Результаты статистической обработки всех методик между группами сотрудников УИС со стажем до года и стажем 5–10 лет ($\alpha < 0,001$)

№ п/п	Параметры	Объемы сравниваемых выборок	Значение коэффициента корреляции Манна-Уитни, U	Значения верхних критических точек, Z	Уровень значимости отвержения гипотезы, α
1	Сила воли	19/42	163,00	3,68	0,000
2	Окружающая среда	19/42	182,00	3,38	0,001
3	Медицинская и социальная помощь	19/42	167,50	3,61	0,000
4	Переживание психотравмирующих обстоятельств	19/42	186,00	-3,32	0,001
5	Неудовлетворенность собой	19/42	133,50	-4,13	0,000
6	«Загнанность в клетку»	19/42	155,50	-3,79	0,000
7	Тревога и депрессия	19/42	187,50	-3,29	0,001
8	Экономия эмоций	19/42	142,00	-4,00	0,000
9	Личностная отстраненность	19/42	140,50	-4,03	0,000
10	Психосоматические и психовегетативные нарушения	19/42	158,50	-3,75	0,000
11	Напряжение	19/42	166,00	-3,63	0,000

Для групп сотрудников со стажем более 5 лет, в отличие от сотрудников со стажем до года, характерна меньшая удовлетворенность окружающей средой, что, вероятно связано с притесняющим окружением (работа на закрытой территории), отсутствие чувства безопасности при работе со спецконтингентом осужденных, неудовлетворенность уровнем дохода (так как в таком возрасте большинство сотрудников имеют семьи), низкие возможности для приобретения новой информации, навыков и для отдыха (это может быть объяснено их высокой занятостью по работе [12]). Значимым отличием для группы сотрудников УИС

со стажем менее 1 года является большая удовлетворенность доступностью и качеством медицинской и социальной помощи, что, возможно, связано с ограниченным воздействием на них профессиональных вредностей на этапе профессиональной адаптации в силу выполнения данными сотрудниками меньшего объема работы и отсутствием самостоятельности в решении трудовых задач повышенной сложности, а вследствие этого меньшим вредом для здоровья [9]. В группах сотрудников УИС со стажем службы более 5 лет значимым отличием является большая встречаемость таких симптомов эмоционального выгорания,

как переживание психотравмирующих обстоятельств (проявляется усиливающимся осознанием психотравмирующих факторов профессиональной деятельности, которые трудно или совсем не устранимы), неудовлетворенность собой (раздражительности, агрессивности, чрезмерной чувствительности), загнанность в клетку (может возникнуть, когда психотравмирующие обстоятельства очень давят и устранить их невозможно, при этом у человека возникает чувство безысходности), тревога и депрессия (выражается чувством неудовлетворенности работой и собой, разочарованием в себе, в избранной профессии), экономия эмоций (сокращение контакта с родными), а также личностная отстраненность (проявляется полной или частичной утратой интереса к субъекту профессиональной деятельности) и психосоматические и психовегетативные нарушения

(проявляется на уровне физического и психического самочувствия). Также для этой группы сотрудников УИС характерна большая встречаемость формирующейся стадии напряжения. Можно предположить, что такие результаты связаны с преобладанием у них таких факторов мотивации служебной деятельности, как комфортность, расчетливость, высокая занятость по работе [12], а также пронизательность, дипломатичность, эмоциональная сдержанность по сравнению с «новичками» в службе [16]. Вероятно, сотрудники со средним стажем службы стремятся всеми силами достичь продвижения по карьерной лестнице, взваливая на себя огромный объем работы, стараясь также этим заслужить уважение и признание со стороны коллектива, а сотрудники с большим стажем, боясь лишиться рабочего места в предпенсионном возрасте.

Таблица 2. Результаты статистической обработки всех методик между группами сотрудников УИС со стажем до года и стажем более 10 лет ($\alpha < 0,001$)

№ п/п	Параметры	Объемы сравниваемых выборок	Значение коэффициента корреляции Манна-Уитни, U	Значения верхних критических точек, Z	Уровень значимости отвержения гипотезы, α
1	Сила воли	19/74	278,00	4,05	0,000
2	Общая оценка качества жизни	19/74	288,00	3,95	0,000
3	Общее качество жизни и состояние здоровья	19/74	352,50	3,34	0,001
4	Физическая сфера	19/74	324,50	3,61	0,000
5	Физическая боль и дискомфорт	19/74	363,50	3,23	0,001
6	Жизненная активность, энергия и усталость	19/74	351,00	3,35	0,001
7	Сон и отдых	19/74	375,00	3,13	0,001
8	Психологическая сфера	19/74	358,50	3,28	0,001
9	Положительные эмоции	19/74	369,50	3,18	0,001
10	Отрицательные эмоции	19/74	368,50	3,19	0,001
11	Уровень независимости	19/74	316,00	3,69	0,000
12	Способность выполнять повседневные дела	19/74	340,00	3,46	0,000
13	Практическая социальная поддержка	19/74	345,50	3,41	0,001
14	Окружающая среда	19/74	278,00	4,05	0,000
15	Медицинская и социальная помощь	19/74	301,00	3,83	0,000
16	Возможности для приобретения новой информации и навыков	19/74	290,50	3,93	0,000
17	Качество окружающей среды вокруг	19/74	333,00	3,53	0,000
18	Переживание психотравмирующих обстоятельств	19/74	287,50	-3,96	0,000
19	Неудовлетворенность собой	19/74	174,50	-5,04	0,000
20	«Загнанность в клетку»	19/74	228,50	-4,52	0,000
21	Тревога и депрессия	19/74	328,00	-3,57	0,000
22	Экономия эмоций	19/74	211,00	-4,69	0,000
23	Личностная отстраненность	19/74	219,00	-4,61	0,000

№ п/п	Параметры	Объемы сравниваемых выборок	Значение коэффициента корреляции Манна-Уитни, U	Значения верхних критических точек, Z	Уровень значимости отвержения гипотезы, α
24	Психосоматические и психовегетативные нарушения	19/74	250,00	-4,32	0,000
25	Напряжение	19/74	243,00	-4,38	0,000
26	Истощение	19/74	329,00	-3,56	0,000
27	Синдром эмоционального выгорания	19/74	279,50	-4,04	0,000
28	Организационный стресс	19/74	290,00	-3,94	0,000
29	Принятие ценностей других	19/74	253,50	-4,28	0,000
30	Активность и продуктивность деятельности	19/74	340,50	-3,45	0,000

В группе сотрудников УИС со стажем до года и стажем более 10 лет были получены дополнительные значимые различия (при $\alpha < 0,001$) (см. таблицу 2): у сотрудников со стажем службы до года преобладает в большей степени высокая оценка качества жизни и здоровья, чем в группе сотрудников УИС со стажем службы более 10 лет, что означает их большую удовлетворенность качеством жизни, состоянием здоровья и благополучием. Это может быть связано с возрастанием проблем со здоровьем у возрастных сотрудников, снижением их жизненной активности и чувством усталости, снижением способности видеть позитивное вокруг, выполнять повседневные дела, взваливанием на себя ответственности за всю свою семью и т. д. Эти результаты были выявлены как значимые различия и позволили нам более подробно рассмотреть те сферы жизни сотрудников с большим стажем, которыми они в меньшей степени удовлетворены. Для группы сотрудников со стажем более 10 лет характерна большая встречаемость формирующейся и сформированной стадии напряжения и самого синдрома эмоционального выгорания, что может быть обусловлено возрастанием у них неудовлетворенности собой, что объяснимо их склонностью взваливать на свои плечи большой объем работы, с чем им всё тяжелее справляться с годами [15]. Значимым отличием для сотрудников УИС со стажем службы более 10 лет является высокая восприимчивость к организационному стрессу, что может быть связано с большей объективностью у молодых сотрудников

в оценке возникающих психотравмирующих событий [15]. В группе сотрудников со стажем деятельности в УИС более 10 лет значимыми отличиями являются такие характеристики работы, как активность и продуктивность деятельности и принятие ценностей других. Можно предположить, что такие результаты связаны с меньшей ориентированностью возрастных сотрудников на денежное довольствие и избегание критики со стороны других и большая ориентированность на процесс труда [5].

В группе сотрудников УИС со стажем 5–10 лет и стажем более 10 лет были получены следующие значимые различия (при $\alpha < 0,001$) (см. таблицу 3): у сотрудников УИС со стажем службы 5–10 лет преобладает в большей степени жизненная активность, энергия и усталость, чем у сотрудников с большим стажем, что означает наличие у них высокого уровня энтузиазма и выносливости, с которыми они выполняют необходимые задачи повседневной жизни, а также чувстве бодрости. Это может быть связано с наличием у них таких качеств личности, как самостоятельность в принятии решения, предприимчивость, общительность и стремление к лидированию, а также готовность отстаивать свою точку зрения [16]. Для сотрудников УИС со стажем службы более 10 лет, в отличие от сотрудников со стажем 5–10 лет, характерен более низкий уровень самооценки, что, вероятно, связано с постепенным возрастанием у сотрудников неуверенности в себе параллельно со стажем [15], начиная с 5-летнего этапа службы.

Таблица 3. Результаты статистической обработки по всем методикам между группами сотрудников УИС со стажем службы 5-10 лет и стажем более 10 лет ($\alpha < 0,001$)

№ п/п	Параметры	Объемы сравниваемых выборок	Значение коэффициента корреляции Манна-Уитни, U	Значения верхних критических точек, Z	Уровень значимости отвержения гипотезы, α
1	Жизненная активность, энергия и усталость	42/74	951,00	3,46	0,000
2	Психологическая сфера	42/74	969,50	3,36	0,001
3	Самооценка	42/74	995,50	3,21	0,001

Таким образом, в результате исследования трех различных по стажу групп сотрудников УИС было выявлено,

что с годами вместе с уверенностью в себе у сотрудников снижается сила воли, уменьшается степень удовлетворен-

ности качеством жизни, а именно — окружающей средой, уровнем дохода, возможностью для приобретения новой информации, навыков и отдыха, а также снижается чувство безопасности при работе со спецконтингентом и повышается активность и продуктивность деятельности и приня-

тие ценностей других. Помимо этого, были получены результаты, подтверждающие увеличение уровня напряжения параллельно со стажем службы в пенитенциарном учреждении и возрастание риска возникновения профессиональной деформации.

Литература:

1. Барканова О. В. Теоретические основы и психологическая диагностика здоровья личности: учебное пособие [Электронный ресурс] / Электрон. дан. / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева. — Красноярск, 2014.
2. Беренов А. Р. Способы предотвращения профессионально-нравственной деформации сотрудников УИС // Вестник Воронежского института ФСИИ России. — 2014. — № 3. — С. 89–90.
3. Бойко В. В. Психоэнергетика — СПб.: Питер, 2008. — 416 с.
4. Водопьянова Н. Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Н. Е. Водопьянова, Е. С. Старченкова. — Санкт-Петербург: Питер, 2005. — 336 с.
5. Горбунов К. Г., Куатов А. К. Особенности мотивации служебной деятельности сотрудников УИС с различным трудовым стажем // Вестник Омского университета. Серия «Психология». — 2007. — № 2. — С. 61–67.
6. Королева Н. Б. Сотрудники уголовно-исполнительной системы: экстремальные условия профессии и их следствия // Прикладная юридическая психология. — 2008. — № 4. — С. 86–88.
7. Литвишков В. М., Ромашкова Ю. И. Теоретические основы профессиональной деформации личности сотрудников уголовно-исполнительной системы // Вестник Нижегородского института управления. — 2015. — № 4 (37). — С. 23–28.
8. Наследов А. Д. IBM SPSS Statistics 20 и AMOS: профессиональный статистический анализ данных. — СПб.: Питер, 2013. — 416 с.
9. Поздняков В. М., Черкасова М. А. Особенности профессионального выгорания у сотрудников уголовно-исполнительной системы на различных этапах прохождения службы // Прикладная юридическая психология. — 2013. — № 1. — С. 22–31.
10. Прокопьев В. В. Актуальные вопросы профилактики синдрома «выгорания» сотрудников УИС // Вестник Владимирского юридического института. — 2007. — № 2 (3). — С. 85–92.
11. Пустовойтов В. Н. Развитие познавательной самостоятельности учащихся старших классов (на материале математики и информатики): дисс. канд. пед. наук. — Брянск, 2002. — 205 с.
12. Рожков О. А. Совместный эмпирический анализ профессиональной деформации и мотивации личности сотрудников уголовно-исполнительной системы // Прикладная юридическая психология. — 2013. — № 1. — С. 66–70.
13. Собчик Л. Н. Стандартизированный многофакторный метод исследования личности. Методическое руководство. — М., 1990.
14. Степанова О. С. Взаимосвязь между уровнем эмоционального выгорания и степенью адаптированности сотрудников пенитенциарной системы к условиям профессиональной деятельности // Образование и саморазвитие. — 2009. — № 4 (14). — С. 209–214.
15. Степанова О. С. Особенности проявления профессиональной деформации сотрудников уголовно-исполнительной системы в зависимости от стажа работы // Казанский педагогический журнал. — 2010. — № 5–6. — С. 111–119.
16. Тавилова Н. Н. Особенности психодинамики личностного роста сотрудников УИС в зависимости от стажа службы // Прикладная юридическая психология. — 2012. — № 3. — С. 98–106.

Взаимоотношение родителей и детей в семье: философско-психологические, социальные и педагогические аспекты проблемы

Котлярова Виктория Валентиновна, доктор философских наук, профессор;
Медведь Валентина Дмитриевна, студент;
Проскурякова Юлия Анатольевна, студент

Институт сферы обслуживания и предпринимательства (филиал) Донского государственного технического университета в г. Шахты (Ростовская обл.)

Статья посвящена проблеме взаимоотношений между родителями и детьми. Авторами рассматриваются основные философские и психологические подходы к вопросу отношений ребенка и родителей в семье, проводится анализ специфики взаимоотношений между родителями и детьми в современной семье.

Ключевые слова: поколение, воспитание, социализация, психология семейных отношений, культура, культура семейных отношений

В жизни человека семья играет решающую роль. Именно в семейных взаимоотношениях и общении реализуются человеческие потребности, а именно: потребность в человеческих связях, которая дает ощущение принадлежности к определенной группе; потребность в самоутверждении, которая дарит ощущения и реальные доказательства своей значимости для других людей; потребность привязанности, что дает возможность почувствовать взаимное тепло; потребность самосознания, которая формирует чувство своей неповторимости, индивидуальности; потребность в ориентации, которая дает образец для подражания. С древних времен люди накапливали и выкристаллизовывали опыт отношений в семье, воспитания детей. Цель данной статьи заключается в освещении основных философских и психолого-педагогических подходов к вопросу отношений ребенка и родителей в семье, в анализе проблем воспитания детей в современных семьях.

В философской и психологической литературе сформировался ряд теоретических подходов к пониманию смысла и содержания детско-родительских отношений. В классическом психоанализе З. Фрейда центральное место отводится влиянию родителей на психическое развитие ребенка. Родители (особенно мать) — это те люди, с которыми у ребенка связаны самые первые и важные ранние переживания. Привычные повседневные заботы родителей по уходу за ребенком создают весомый психологический эффект. Полнота и способ удовлетворения насущных потребностей младенца становится основой привязанности, доверия, активности на всю жизнь [8, с. 314].

Представитель психоаналитического подхода Э. Эриксон, анализируя процесс становления личности в течение всей жизни, пришел к выводу о необходимости для каждого индивида решать не психосексуальные, а психосоциальные конфликты. Основа формирования здоровой личности — автономность (чувство самоконтроля, самостоятельность), базисное чувство доверия к миру (внутренняя определенность), инициативность (способность решать задачи ради поддержания собственной активности — социальной и двигательной) — закладывается в условиях адекватной родительской позиции (надежности, уверенности, поощрение самостоятельности), увеличение контролируемого ребенком пространства [9].

Представитель психоаналитической педагогики К. Бютнер рассматривает соотношение семейного и институционального воспитания, в частности всевозрастающее влияние видеofilmов, игровой индустрии, игрушек. Новейшие исследования в этой области касаются влияния интернета на становление личности, Интернет-зависимости. Эти вопросы требуют детальной разработки, их постановка на сегодняшний день весьма актуальна, в ряде своих предыдущих работ авторы обращались к данной проблеме [6].

Основой транзактного анализа (ТА), основоположником которого является Э. Берн, стали психоаналитические теории. ТА базируется на нескольких философских постулатах. Это утверждение о людях, жизнь и цель изменений: «Все люди ОК», «Каждый человек способен думать», «Люди сами решают свою судьбу и могут изменять принятые решения» [3]. Из этих постулатов вытекают два основных принципа практики ТА: контрактный метод и открытость. Фундаментом является модель личности, основанная на состояниях «Я» (совокупность взаимосвязанных мыслей, чувств и поведенческих проявлений): Ребенок, Взрослый, Родитель. Все три начала личности развиваются постепенно во взаимодействии со значимыми людьми. Общаясь между собой, члены семьи могут находиться в трех видах взаимодействия: дополняющие транзакции, при которых коммуникация происходит на одном уровне, перекрестные транзакции, при которых состояние сторон не соответствует друг другу, и перекрестные транзакции, при которых информация передается в скрытом виде (психологические игры).

Центральная проблема концепции социального научения — социализация как процесс продвижения к социальному состоянию от биологического. То есть обретение социального поведения, передача норм, ценностей, мотивов, эмоциональных реакций происходит в результате научения. Представитель бихевиоризма Б. Скиннер разрабатывал вопросы возможности научения нормативному поведению, признавал два основных типа поведения: респондентный (как ответ на знакомый стимул) и оперантный, что определяется и контролируется полученным результатом. Им разработан метод последовательных приближений, или формирования, основанный на подкреплении поведения, когда оно приближается к желаемому [7].

Один из самых известных подходов к становлению личности в семье разработан А. Адлером. Ученый был социальным психиатром и больше интересовался профилактикой, чем лечением больных. Своих пациентов А. Адлер, в основном, считал лицами, которые потеряли веру в собственные силы, и поэтому главный упор делал на их поощрении и восстановлении веры в собственную способность преодолевать жизненные трудности. В его теории личности подчеркивается, что у каждого человека есть врожденное чувство общности, или социальный интерес (естественное стремление к сотрудничеству), а также стремление к совершенству, в котором реализуется уникальность человека [1].

Перманентные изменения в различных областях жизнедеятельности человека, которые влияют на трансформацию современной социокультурной ситуации, социальные явления и процессы, обуславливающие их динамику, определяют общее функционирование и развитие современной семьи. Как отмечается в ряде исследований «Процессы, происходящие в современной культуре, свидетельствуют о развёртывании глобального ценностного кризиса, включающего в себя изменение ценностного основания жизнедеятельности человека, смену системы ценностей» [2, с. 107]. В семейно-бытовой, экономической, социально-политической, духовно-нравственной, культурно-информационной и в других сферах жизни и деятельности социума ценностный кризис приводит к трансформации представлений, образов, роли, статусов, моделей поведения женщин и мужчин, что находит свое отражение в конструировании отношений родителей к рождению ребенка. Как известно, «ценности выполняют роль смысловых универсалий, обобщающих опыт человека и человечества» [5, с. 154].

Ценностные системы «отцов» и «детей» всегда имеют различия, это процесс закономерный, он культурно и исторически обусловленный. Главное это то, что привычные ценности, представления и стереотипы взрослого поколения противоречат реалиям современного времени, и в настоящей «российской социокультурной ситуации намечается новый образец межпоколенных отношений (М. Мид) — смена постфигуративной культуры, ориентированной на передачу опыта от старших к младшим, чувства неизменной «преемственности жизни» на конфигуративный, плавно переходящий в префигуративный тип культуры, ориентированной на будущее» [4, с. 65].

Воспитание детей в современной семье является процессом, объективно детерминированным социальным положением как каждой конкретной семьи, так и совокупности семей, как социального института. В то же время динамизм и вариативность жизнедеятельности современной семьи предопределяет и особое положение ребенка, его развитие и воспитание, в свою очередь обеспечивается ли не обеспечивается конкретными социально педагогическими условиями, содержанием и психолого-личностными и этноментальными качествами участников воспитательного процесса родителей и детей.

Способ производства, в котором формируется и развивается современная семья, имеет огромное влияние на моральные нормы и принципы ее взаимоотношений с окружающей социальной средой, совершенствование семейно-бытовых отношений, экономическую независимость членов семьи, этнической самоидентификации, создания возможностей для духовного развития каждого.

Семья это среда, в которой ребенок усваивает существенные правила поведения, учится правильно действовать в окружающем его предметном и социальном мире согласно выработанным в обществе формами и способами предметных операций. Это достигается прежде всего в процессе общения. Культура взаимоотношений родителей и детей образует важнейшую подсистему межличностных взаимоотношений. В отечественной и зарубежной философской, социологической, психолого-педагогической литературе культуру межличностных отношений рассматривают как специфический способ человеческого бытия, определяет духовную и практическую активность людей, возможные отношения их с окружающим миром, между собой, то есть как совокупность условий материальной жизни общества. По нашему мнению, признаками культуры взаимоотношений родителей и детей являются: во-первых, культура общения родителей и детей, особенности культуры поведения и культуры речи в межличностных отношениях; во-вторых, характер эмоциональной связи, культура его проявления (эмоциональная культура): со стороны родителей — эмоциональное восприятие ребенка, то есть родительская любовь; со стороны ребенка — привязанность и эмоциональное отношение к родителям; в-третьих, культура решения проблемных и конфликтных ситуаций, особенности культуры взаимопонимания родителей и детей, взаимодействия материнских и отцовских оценочных отношений к ребенку, культура предъявления требований и запретов ребенку; в-четвертых, культура семейного воспитания детей школьного возраста в современной семье и школе.

Главной характеристикой семейного общения, помимо культуры общения, является его стиль. Существует две наиболее альтернативные модели отношения родителей к своим детям. В первой модели поведения явно прослеживаются авторитарные черты. Родители требуют от своих детей беспрекословного подчинения и не считают необходимым объяснять ему свою точку зрения. Родители могут не корректно контролировать все сферы жизни своих чад, порой вмешиваясь в самое сокровенное. В таких семьях дети замыкаются и их отношения с родителями становятся менее доверительными. Детей выросших в таких условиях можно считать душевными инвалидами. Дети лишены родительской любви, требуя от родителей внимание и заботу, получают либо пустые отговорки, либо наказания, чаще телесные, так как ребенок не может найти подход к своим родителям, боясь разозлить их, и умалчивают о своих проблемах, борясь с ними в одиночку.

Альтернативная модель — чрезмерная родительская любовь. Это очень нужное и необходимое условие для пра-

вильного развития ребенка, но бывает, что родители чрезмерно заботятся о детях, лишая их самостоятельного выбора. Например, излишняя забота о ребенке, чрезмерный контроль на протяжении всей его жизни, который ориентирован на тесном контакте родителей и ребенка. Такой тип взаимоотношений может привести к пассивности ребенка, нежелание развиваться, учиться, трудиться. Родители таких детей не замечают, что своей «больной» любовью не приносят пользу своим детям, в дальнейшем таким детям необходимо отрываться от постоянного контроля и помощи родителей. В дальнейшем детям, выросшим в «парниковых условиях», приходится сложно, так как они, не привыкшие к самостоятельности, очень отличаются от других детей, они более ленивы и менее дисциплинированы.

Изменения, которые произошли в обществе, несут негативную тенденцию взаимодействия взрослых и детей в семье, становится заметным недостаток их общения. Причиной этого родители называют ускоренный режим жизни, дела, работа, домашняя работа и, как результат этого — отсутствие свободного времени. В большинстве семей первостепенное значение уделяется материальному обеспечению детей. Время для общения с детьми незначительно, в основном поверхностно, теряется контакт с ребенком, что приводит к серьезным проблемам в воспитании ребенка: «На смену собственным индивидуальным пережива-

нием, сопровождающим получение нового опыта, приходит его пассивно-информационное усвоение, что в свою очередь приводит к быстрому обесцениванию любого нового опыта» [6]. Часто эта ниша заполняется негативным влиянием других, как взрослых, так и сверстников, а также средств массовой информации. Вакуум в общении с членами семьи заполняет общения с компьютером. В результате этого — наличие психологических барьеров в общении, ограниченность его содержания, конфликтность; родители теряют авторитет и положительное влияние на ребенка.

Таким образом, хронологически первой и самой значимой средой в развитии человека является семейное воспитание, которое вбирает в себя элементы пространственной организации дома, социально-экономические характеристики и физический потенциал членов семьи, особенности традиций и алгоритмы межличностного общения, воспитательный и образовательный контекст. Вопросы семейного воспитания все чаще привлекает внимание педагогов, психологов, социологов, практиков. Однако, не существует обобщенной концептуальной теории, всесторонне рассматривающей процессы воспитания и социализации ребенка в семье. Искренние отношения между детьми и взрослыми, непосредственность чувств друг к другу, положительное эмоциональное общение является источником формирования гармоничной, самодостаточной личности ребенка.

Литература:

1. Адлер А. Воспитание и проблемные дети // Родители и дети: хрестоматия / под ред. Д. Я. Райгородского. — Самара: Издательский Дом БАХРАХ — М, 2003. — С. 106–121.
2. Алиева Н. З., Котлярова В. В.. Образование в XXI веке: аксиологический аспект. — Шахты: ГОУ ВПО «ЮРГУЭС», 2010. — 223 с.
3. Берн Э. Игры, в которые играют люди (психология человеческих взаимоотношений). Люди, которые играют в игры (психология человеческой судьбы). — С. — Пб.; М.: Университетская книга АСТ, 1998. — 399 с.
4. Котлярова В. В. Ценности: традиции и аксиологическая парадигма современности: монография. — Шахты: ГОУ ВПО «ЮРГУЭС», 2009. — 96 с.
5. Котлярова В. В. Парадигмы аксиологии: монография. — Ростов-на-Дону: Изд-во СКНЦ ВШ ЮФУ, 2014. — 226 с.
6. Котлярова В. В. Источники угроз в виртуальной среде: трансформация жизненного пространства личности // APRIORI. Серия: Гуманитарные науки. 2015. № 6. URL: <http://apriori-journal.ru/seria1/6-2015/Kotlyarova.pdf> (дата обращения: 3.01.2017).
7. Родионова В. И. Социальные практики сервиса: социально-философский анализ // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. вопросы теории и практики. — 2011. — № 7–2. — С. 192–196 с.
8. Фрейд З. Введение в психоанализ: курс лекций. — К.: «Основы», 1998. — 709 с.
9. Эриксон Э. Психологический кризис развития в отрочестве и юности // Подросток и семья: хрестоматия / под ред. Д. Я. Райгородского. — Самара: Издательский Дом БАХРАХ — М, 2003. — С. 3–13.

Образ отца у людей с религиозной аддикцией

Лопатина Марина Борисовна, студент

Тихоокеанский государственный медицинский университет (г. Владивосток)

Проблема зависимости и религиозной зависимости в частности, представляется актуальной в современном мире. В то время как личность религиозного аддикта изучена слабо и представляет интерес в современной науке. Теоретические данные о влиянии фигуры отца на возникновение зависимости подтверждают сам факт влияния и стимулируют поиск дополнительных сведений о данном явлении.

Ключевые слова: образ отца, религиозная аддикция, зависимость, зависимое поведение

Мы часто слышим о том, что человек — существо социальное и воспитывает его то окружение, в котором он растёт, развивается и крепнет. Самые близкие лица, участвующие в процессе формирования личности, — это родители ребёнка. Таким образом, мама и папа, их поведение и образ жизни сильно влияют на течение психологического развития ребёнка.

Проведённые Ю. Е. Водяха, Н. Н. Ежовой, В. Д. Еремеевой, А. Р. Михеевой исследования указывают на влияние образа отца на процесс формирования индивидуальных черт ребенка, на его физическое и психическое здоровье, на то, что образ отца служит источником развития личности [1, 2, 3, 6]. По мнению Ю. Е. Водяха невозможность получить внимание со стороны родителей, неудовлетворение потребностей, развитие в неоптимальном стиле семейного воспитания, может послужить причиной развития зависимости и стремление компенсировать неудовлетворенные потребности за счет алкоголя, либо тех или иных навязчивых действий, компенсирующих данную потерю. У таких детей увеличивается риск неблагоприятных последствий при возникновении сложных жизненных обстоятельств, возникновение трудностей в социальной сфере и подверженность воздействиям со стороны [1].

Проблема образа отца в свою очередь носит комплексный характер, и тесную связь с темой семьи, тех традиций, которые в ней приняты, современными принципами воспитания, культурой семьи или же отсутствием данных понятий вовсе.

В понятие «образа отца» или «образа родителя» разные авторы вкладывают разное значение, определяя его в качестве восприятия ребенком разности психологических качеств у своего отца и матери, которые в будущем определяют процесс развертывания его личности» [3].

А. А. Соловьева же выделяла такие аспекты в представлении и восприятии ребенком подросткового возраста своих родителей как: «образ реального родителя» — то как подросток представляет своего родителя, «образ идеального родителя» — то как подросток представляет своего идеального, желаемого родителя, «образ себя как родителя» — то как подросток представляет себя в роли родителя, каким родителем он будет. [2].

Одним из недавних исследований в области образа отца является труд О. Г. Калины. Который определил, что образ отца является важной структурой, участвующей в психическом развитии человека, начало формирования которой происходит с момента рождения ребёнка, а в дальнейшем

осуществляется подвергаясь воздействию разнообразных внутренних (половозрастных и ситуативных проекций, фантазий) и внешних (коммуникаций со значимым близким, культуральных стереотипов, непосредственных взаимодействий с отцом) факторов. [4].

Проблема религиозной аддикции в наше время становится всё более актуальной, что связано с широким распространением в России нетрадиционных религиозных организаций. На 1 января 2015 года число религиозных организаций, зарегистрированных в Российской Федерации составило 27496. Большая часть из них приходится на нетрадиционные или же отмежевавшиеся от традиционных (основных) конфессий. Согласно неофициальным данным, более 4000000 человек, по большей части молодого возраста входят в состав различных нетрадиционных религиозных организаций на территории Российской Федерации.

Проблема религиозной аддикции имеет широкое развитие и распространение в связи с растущим количеством разнообразных религиозных организаций традиционного и нетрадиционного характера и может развиваться в чертах любой конфессии.

Зависимость от религиозной конфессии (официальной религиозной организации или секты) описывается верой в высшую мистическую силу, которая проявляется как неадекватный способ решения внутренних проблем, уводящий от реальности; как следствие желания обретения уверенности в себе, обретая мудрого «покровителя»; как отказ от ответственности за всё что происходит в жизни аддикта; как полное или частичное отчуждение от общения с близкими, друзьями и лицами противоположного пола; как утрата интереса к прежним делам и увлечениям, в сочетании с резкой переоценкой ценностей и изменением в мировоззрении человека; как формальное отношение к учебе или работе, полный отказ от них, в результате погружения в духовную жизнь, когда аддикт большую часть своего времени посвящает деятельности в общине; как неожиданное изменение привычной жизни (аддикт может перестать читать газеты, журналы, книги, не интересуется событиями происходящими за пределами религиозной организации, не смотрит и не слушает передачи нерелигиозного содержания, слепо следует правилам и предписаниям, продиктованным религиозным учением; как аскеза (добровольный отказ от привычного режима питания, систематическое недоедание, ограничение сна, пренебрежительное отношение к здоровью, внешнему виду и обретению материального благосостояния); как изменение в поведении (уменьшается

чувство юмора, происходят изменения в эмоциях, мимике, голосе аддикта в сторону более спокойного и ровного состояния); Сверхценными идеями в свою очередь называют полную убежденность в правильности вновь приобретённого мировоззрения, чувство безграничного доверия к религиозной организации и идеализация её лидера [5].

Несмотря на то, что различные формы зависимости вызывают всё более растущий интерес исследователей, личностные особенности лиц, склонных к религиозной аддикции и в частности образ отца у людей с религиозной аддикцией всё ещё остаются недостаточно проработанными современной наукой. Вопросы причин возникновения религиозной аддикции и её развития не могут быть решены, без учёта особенностей личности религиозного аддикта.

В свою очередь мы провели эмпирическое исследование, где был рассмотрен образ отца у людей с религиозной аддикцией и у лиц, не относящих себя к какой-либо религиозной конфессии, как феномен отражения реального отца. Анализ литературы показал, что репрезентация отца формируется под влиянием факторов непосредственного взаимодействия отца с ребенком, информации об отце, получаемой от других лиц, а также проекций и фантазий ребенка, наделяющих образ отца богатым содержанием. Образ отца, основанный на реальных взаимоотношениях, может способствовать возникновению зависимого поведения, а может являться следствием искаженного восприятия действительности.

В исследовании приняло участие 60 человек, 30 из которых уже более 5 лет являются членами Международного Общества Сознания Кришны в г. Владивостоке и 30 человек, не относящих себя к какой-либо религиозной организации. Испытуемым были предложены методики, результаты прохождения которых позволили нам сделать некоторые выводы относительно особенностей образа отца в двух этих группах.

Исследование образа отца было проведено с учетом формального и психического содержания. Подобный учет содержания позволил рассмотреть предмет исследования максимально объективно, а также дал возможность объединить данные теоретического и эмпирического анализа.

Согласно анкетному опросу, люди, не относящие себя к какой-либо религиозной конфессии чаще отмечают факт того, что отец принимал активное участие в их воспитании, в то время как испытуемые с религиозной аддикцией, в большинстве случаев отметили, что родителем, ответственным за их воспитание была мать, (иногда так же отмечалась роль бабушки и старшего брата).

Общая склонность к зависимому поведению в группе лиц, не относящих себя к какой-либо религиозной конфессии несколько выше, нежели чем в группе лиц, склонных к религиозной аддикции. Таким образом можно сделать вывод, что люди состоящие в данной религиозной организации ведут здоровый образ жизни, свободный от различных видов зависимостей, как химических, так и поведенческих, таких как игромания и зависимость от сексуальных отно-

шений. Единственная привязанность, выявленная в нашем исследовании — это склонность к познанию истины, духовная практика и зависимость от сообщества единомышленников, идущих по тому же пути.

Как в группе религиозных людей, так и в контрольной группе испытуемые приписывают отцу положительные качества, однако лица, не относящие себя к той или иной религиозной конфессии, в большинстве случаев выделили данные качества как соответствующие образу реального родителя, в то время как люди, склонные к религиозной аддикции описали наиболее значимые качества идеального родителя, которые лишь незначительно соответствуют образу их реального отца.

В соответствии с результатами, полученными в данном исследовании образ отца воспринимается людьми с религиозной аддикцией, как носителя следующих качеств: любовь, ответственность, духовность. Для них в образе отца важно умение показывать ребёнку свою любовь, с ответственностью и умом подходить к своим родительским обязанностям. Под термином духовность мы объединили такие отцовские качества, выделенные испытуемыми, как вера, самосознание, преданность Богу, понимание смысла жизни и религиозность.

В контрольной группе испытуемые воспринимают отца носителем следующих качеств: любящий, заботливый, добрый, а так же сильный и терпеливый. По их мнению, отец должен реализовать себя в деятельности по уходу, материальному обеспечению, воспитанию и обучению ребенка.

Полученные данные позволят расширить характеристику образа родителей у людей с религиозной зависимостью. Также эти данные позволят обнаружить специфику образа отца у зависимых и независимых групп респондентов.

Данное описание личностных особенностей фигуры отца способствует углубленному пониманию свойств отражения индивидом своего отца, центральной фигурой в жизни каждого. Из этого следует предположение, что имеющиеся схемы восприятия могут быть перенесены на других окружающих и на самого себя, вследствие идентификации, что в последствие усложняет социальное взаимодействие и приводит к снижению доверия к окружающим, умения заботиться и снижению продуктивной деятельности.

Изучение личностных особенностей людей с религиозной аддикцией является не достаточно разработанной в научной литературе темой и заслуживает особенного внимания исследователей.

Полученные в ходе исследования данные позволяют расширить теоретические знания о феномене зависимого поведения, в частности религиозной зависимости, так же позволяют рассматривать их в качестве дополнения диагностики зависимого поведения. Возможно применение полученных данных в построении терапевтической модели, согласно которой можно повлиять на религиозную зависимость посредством воздействия на образ отца у лиц с данным типом аддикции.

Литература:

1. Водяха Ю. Е. Сравнительный анализ образа отца и образа матери у подростков с интернет-зависимостью // Педагогическое образование в России. — 2015. — № 1. С. 119–123.
2. Ежова Н. Н. Рабочая книга практического психолога / Н. Н. Ежова. — Ростов н/Д: Феникс, 2008. — 314 с.
3. Еремеева В. Д. Мальчики и девочки — два разных мира: Нейропсихологи — учителям, родителям, школьным психологам / В. Д. Еремеева, Т. П. Хризман. — М.: Линка-Пресс, 2008. — 184 с.
4. Калина О. Г., Холмогорова А. Б. Значение отца для развития ребенка (на материале зарубежных исследований). // Семейная психология и семейная терапия, 2006. — № 1. — С. 87–100.
5. Лозовая Г. В. Признаки нефармакологических зависимостей // Психологические основы педагогической деятельности: Материалы 30-й научной конференции СПб ГАФК им. П. Ф. Лесгафта. — СПб., 2003. — 20с.
6. Михеева А. Р. Брак, семья, родительство: социологические и демографические аспекты: Учеб. пособие / Новосибир. гос. ун-т. — Новосибирск, 2011. — 74 с.

Обзор отечественных исследований ранних дезадаптивных схем

Мироненко Татьяна Андреевна, студент

Тихоокеанский государственный медицинский университет (г. Владивосток)

В статье рассматриваются эмпирические исследования ранних дезадаптивных схем, проведенные в России с 2010 года. Понятие ранние дезадаптивные схемы является новым для отечественной психологии и психотерапии. Изучение ранних дезадаптивных схем актуально ввиду того, что схема-ориентированный подход представляет собой перспективный вариант направления психотерапевтической и психокоррекционной работы.

Ключевые слова: ранние дезадаптивные схемы, схема-терапия, дисфункциональные убеждения, психологическое благополучие личности

Ранние дезадаптивные схемы представляют собой понятие нового направления в психотерапии — схема ориентированного подхода, разработанного Дж. Янгом [13].

Ранние дезадаптивные схемы (РДС) — «паттерны, состоящие из когнитивных процессов, эмоций, телесных ощущений и воспоминаний относительно себя и взаимоотношений с другими людьми. Сформировавшись в детстве или ранней юности, они продолжают свое существование на протяжении всей жизни и являются дисфункциональными в значительной степени». [13, с. 7].

Российские исследователи только начинают проявлять интерес к схема-терапии и понятию ранние дезадаптивные схемы, изучая в первую очередь группы здоровых людей, отличающихся разной степенью психологического благополучия.

П. М. Касьяник, М. В. Галимзянова и Е. В. Романова [3] изучили выраженность ранних дезадаптивных схем, дисфункциональных копинг-стратегий и режимов функционирования схем у взрослых людей, обращавшихся за психологической помощью. В результате была установлена выраженность таких РДС как: «Эмоциональная депривированность», «Покинутость», «Недоверие/Ожидание жестокого обращения», «Уязвимость», «Запутанность/Неразвитое-я», «Покорность», «Негативизм/Пессимизм» «Самопожертвование», «Жесткие стандарты», «Поиск одобрения», и «Пунитивность». Отличия между экспериментальной и контрольной выборкой имели более однозначный характер в показателях

выраженности дезадаптивных схем, чем частоты проявления режимов. Так авторы доказали, что у лиц, обращавшихся за психологической помощью в связи с различными жизненными затруднениями, наблюдается больший уровень выраженности ранних дезадаптивных схем. В связи с чем актуальными являются исследование взаимосвязи ранних дезадаптивных схем и уровнем психологического благополучия.

Тихомирова Н. А. [9] в кросс культурном исследовании с участниками из России и Франции, установила различную степень взаимосвязи отдельных дезадаптивных схем с показателями психологического благополучия, жизнестойкости и уровнем экзистенциальной исполненности. РДС оказались более выраженными у молодежи, чем у взрослых людей, культуральные различия не были установлены.

Романова К. С. [7] изучила особенности поведения взрослых в конфликтных ситуациях в семье в связи с субъективными переживаниями детства. В результате было выявлено, что чем более благополучными взрослые воспринимают отношения с родителями, тем менее выражены у них РДС и установлено, что индивидуально-специфические защитные модели поведения в конфликте связаны с рядом РДС, сформированных в результате субъективных переживаний относительно взаимоотношений с родителями. А. В. Петрановский и М. В. Галимзянова [6] так же исследовали межличностные отношения взрослых в связи с субъективными переживаниями детства, учитывая сиблинговую

позицию и самовосприятие испытуемых. В результате удалось выявить достоверные различия в степени выраженности дезадаптивных схем у взрослых с различной сиблинговой позицией. А. В. Михальский [5] определил взаимосвязь между особенностями личного опыта субъекта и его выбором поведенческой стратегии и установил, что антиципационная категоризация определяется как особенности когнитивных схем, влияющие на прогнозирование поведения и принятия решения.

Галимзянова М. В. и Смышляева Е. Д. [2] изучали взаимосвязь между ранними дезадаптивными схемами и страхами у взрослых людей. Авторами было установлено, что взрослые с преобладающими дезадаптивными схемами «Уязвимость» и «Негативизм/Пессимизм» интенсивнее переживают большее число страхов, чем люди с другими дезадаптивными схемами. С уровнем тревожности были связаны все дезадаптивные схемы кроме «Эмоциональной депривации», «Подавление эмоций» и «Самопожертвования». Было установлено, что РДС не только взаимосвязаны с уровнем тревожности взрослых людей, но и отражают специфичные для своего содержания страхи. Так же исследование страхов в контексте ранних дезадаптивных схем провели А. А. Корнева и О. А. Сагалакова [4] им удалось выявить взаимосвязь социальной тревоги и гелотофобии (боязни насмешек) у лиц юношеского возраста с РДС.

Изучение ранних дезадаптивных схем у подростков еще одно интересное российских исследователей направление. Так А. В. Бубнова [1] исследовала психологические корреляты застенчивости, в качестве которых рассматривала ранние дезадаптивные схемы, особенности самоотношения и личностные свойства. В результате было установлено, что застенчивость, как качество личности, наиболее характерна для людей, у которых преобладают схемы: «Уязвимость», «Жёсткие стандарты» и «Пунитивность». Исходя из результатов, автор исследования предположила, что одной из причин формирования предпосылок к застенчивости может быть тип воспитания, применяемый по отношению к человеку в детстве. А. Н. Слепцова [8] проводила исследование по изучению взаимосвязи ранних дезадаптивных схем и самоотношения у подростков. Было установлено, что, чем более выражены ранние дезадаптивные схемы, тем выше вероятность негативного отношения подростков к себе, тем выше внутреннее напряжение, противоречивость, фиксация на собственных недостатках.

Несколько российских исследований посвящены изучению взаимосвязи РДС и депрессии. Д. В. Труевцев [10] провел исследование, по выявлению и анализу РДС при разном уровне выраженности депрессии. Удалось установить, что независимо от уровня выраженности, при депрессии актуализируются такие РДС схемы как «Подавление эмоций» и «Жесткие стандарты», что может, проявляется в стрем-

лении контролировать свои чувства и эмоции. В похожем исследовании с акцентом на перфекционизм Юсупов П. Р. [12] обнаружил связь между параметрами перфекционизма, ранними дезадаптивными схемами и психической ригидностью у лиц с тревожно-депрессивной симптоматикой. Перфекционизм в данном случае почти во всех своих проявлениях оказался связан в основном со схемами из группы «Нарушение автономии».

Д. В. Труевцев и О. А. Сагалкова [11] многосторонне изучали понятие руминации в том числе в контексте дезадаптивных схем. Эмпирически авторы определили, что руминаций способны провоцировать и поддерживать тревожно-депрессивную патологию и обнаружили, что существуют дезадаптивные схемы присущие всем типам руминации. Эти дезадаптивные схемы авторы описали как «когнитивные паттерны беспомощности, включающие неуверенность, негативную оценку себя, предъявление к себе жестких требований, ощущение постоянной угрозы, предошущение опасности и напряжение» [11 С. 70] и рекомендовали в работе сосредотачивать на них внимание.

Таким образом, РДС в России начали изучать с 2010 года, на данный момент в отечественной психологии имеется небольшое, но увеличивающееся с каждым годом количество посвященных им исследовательских работ. Что отражает заинтересованность исследователей в изучении схема-ориентированного подхода, определяет актуальность дальнейших исследований для более полного понимания этого нового в отечественной психологии понятия и возможностей схема-ориентированного подхода в целом, как перспективного варианта терапии.

Отечественными исследователями установлено, что чем меньше уровень выраженности ранних дезадаптивных схем, тем выше уровень психологического благополучия. Также у лиц, обращавшихся за психологической помощью, наблюдается повышение уровня выраженности большего числа ранних дезадаптивных схем. Уровень выраженности ранних дезадаптивных схем связан с возрастом человека, и с тем на сколько благополучными он оценивает свои взаимоотношения с родителями. Ранние дезадаптивные схемы связаны со страхами взрослых людей, таким образом, что страхи являются специфичными для конкретных РДС и отражают их характеристики. У подростков ранние дезадаптивные схемы связаны самоотношением. Клинические исследования в отечественных работах посвящены изучению ранних дезадаптивных схем у лиц с аффективными расстройствами.

Перспективными направлениями дальнейших эмпирических исследований могут являться: изучение типа привязанности и ранних дезадаптивных схем, изучение взаимосвязи особенностей темперамента с ранними дезадаптивными схемами, исследование ранних дезадаптивных схем в отечественной клинической практике.

Литература:

1. Бубнова А. В. Психологические особенности застенчивости на этапе подростничества // Неделя науки СПбГПУ материалы научно-практической конференции с международным участием. Институт гуманитарного образования СПбГПУ. — СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2014. — С. 258–260.
2. Галимзянова М. В., Смышляева Е. Д. Ранние дезадаптивные схемы в связи со страхами взрослых // Ананьевские чтения — 2015: Фундаментальные проблемы психологии: материалы научной конференции, 20–22 октября 2015 г. / отв. ред. В. М. Аллахвердов. — СПб.: СПбГУ. Скифия-принт, 2015. — С. 49–50.
3. Касьяник П. М. Выраженность ранних дезадаптивных схем и режимов их функционирования у взрослых, обращавшихся и не обращавшихся за психологической помощью // Прикладная юридическая психология. — 2016. — № 2. / П. М. Касьяник, М. В. Галимзянова, Е. В. Романова. — С. 75–83.
4. Корнева А. А., Сагалакова О. А. Взаимосвязь социальной тревоги и гелотофобии в контексте ранних неадаптивных схем ДЖ. Янга Материалы 53-й Международной научной студенческой конференции МНСК-2015: Психология / Новосиб. гос. ун-т. Новосибирск, 2015. С. 93–94.
5. Михальский А. В. Антиципационная категоризация как механизм конструирования и репрезентации будущего // Успехи современной науки. — 2016. — № 4, том 1. — С. 109–112.
6. Петрановский А. В., Галимзянова М. В. Самовосприятие и межличностные отношения взрослых в связи с их сиблинговой позицией и субъективными переживаниями детства // Научные исследования выпускников факультета психологии СПбГУ. — 2016. Т. 3. — С. 169–174.
7. Романова К. С. Особенности поведения взрослых в конфликтных ситуациях в семье в связи с субъективными переживаниями детства // Вестник СПбГУ. Серия 12. Социология. — 2013. — № 1. — С. 25–27.
8. Слепцова А. Н. Взаимосвязь ранних дезадаптивных схем и самоотношения у подростков // Психология XXI века: российская психология в контексте мировой науки. Материалы международной научной конференции молодых ученых. — СПб.: Скифия-принт., — 2016. — С. 106–107.
9. Тихомирова М. А. Благополучие человека в связи со способами преодоления жизненных трудностей // Ананьевские чтения — 2015: Фундаментальные проблемы психологии: материалы научной конференции, 20–22 октября 2015 г. / отв. ред. В. М. Аллахвердов. — СПб.: СПбГУ. Скифия-принт, 2015. — 61 с.
10. Труевцев Д. В. Ранние неадаптивные схемы при депрессии разной степени тяжести // 25 лет Московскому психологическому обществу: Юбилейный сборник РПО: В 4-х томах: Том 2 / Отв. ред. Богоявленская Д. Б., Зинченко Ю. П. — М.: МАКС Пресс, 2011. — С. 22–25.
11. Труевцев Д. В., Сагалакова О. А. Руминации в контексте метакогниций, неадаптивных схем и психической ригидности // Известия АлтГУ. — 2011. — № 2 (2). — С. 69–72.
12. Юсупов П. Р. Исследование перфекционизма у лиц с тревожно-депрессивной симптоматикой в контексте психической ригидности // СПЖ. — 2012. — № 43. — С. 10–17.
13. Young J. E., Kl. Osko, J., Weishaar, M. Schema Therapy: A Practitioner’s Guide. — New York: Guilford Press, 2003. 470 p.

Удовлетворенность браком супругов и их взаимоотношения с детьми

Овсяникова Елена Алексеевна, кандидат психологических наук, доцент;

Эдемова Эмине Нариковна, магистрант

Белгородский государственный национальный исследовательский университет

Данная статья посвящена изучению степени удовлетворенности браком в супружеской паре, а также влиянию удовлетворенности браком на взаимоотношения родителей с детьми. В статье дается описание показателей успешности брака, социально-демографические характеристики семьи, описываются характеристики удовлетворенности-неудовлетворенности браком и отношения в данном контексте отцов и матерей с детьми.

Ключевые слова: семья, брак, брачно-семейные отношения, удовлетворенность браком, детско-родительские отношения, матери, отцы

Алешина Ю. Е. выделяет — одним из показателей успешности брака является субъективная удовлетворенность браком супругов, которая отражает отношение

человека к собственному браку и является индикатором потребностей семейной системы [1]. У мужчин уровень субъективной удовлетворенности браком выше, чем у женщин.

Удовлетворенность браком представляет собой стойкое эмоциональное явление — чувство, которое может проявляться как непосредственно в эмоциях, возникающих в различных ситуациях, так и в разнообразных мнениях, оценках, сравнениях.

В нашем исследовании приняли участие 70 семей (мамы и папы в возрасте от 25- до 45 лет, имеющие детей в возрасте от 4 до 7 лет).

Результаты изучения уровня удовлетворенности браком супругов представлены в таблице 1.

Таблица 1. Степень удовлетворённости браком у отцов и матерей (%)

Степень удовлетворённости браком	Матери	Отцы
Абсолютно удовлетворенные	7	7
Удовлетворенные	5	3
Скорее удовлетворенные	8	1
Переходные	7	1
Скорее не удовлетворенные	11	26
Не удовлетворенные	39	51
Абсолютно не удовлетворенные	23	11

По результатам нашего исследования выявлено, что 39 % матерей не удовлетворены семейной жизнью, 23 % матерей абсолютно не удовлетворены, еще 11 % — скорее не удовлетворены, чем удовлетворены.

Так же, большинство отцов (51 %) не удовлетворены и 26 % отцов — скорее не удовлетворены семейной жизнью.

И только незначительное количество матерей и отцов (по 7 %) абсолютно удовлетворены и удовлетворены (5 % матерей и 3 % отцов) семейной жизнью.

Чувство удовлетворенности браком имеет важное значение, относящееся к различным сферам семейной жизни. Человек неудовлетворенный браком будет на все положительные моменты семейной жизни смотреть через призму неудач, и неблагоприятий. Зачастую неудовлетворенность браком приводит к депрессивному состоянию и вызывает чувство апатии ко всему окружающему. Как правило неудовлетворенность браком, приводит к распаду семьи. И напротив удовлетворенный браком человек, даже в тяжелых жизненных ситуациях, сможет найти положительные моменты и оказать поддержку своей супруге (супругу).

Таким образом, удовлетворенность браком играет большую роль в поддержании стабильности семьи, благоприятного эмоционального фона внутри семьи, влияет на построение детско-родительских отношений. В ряде исследований (Кериг П. К.; Кован Ф. А.; Спирева Е. Н.; Лидере А. Г.), было выявлено, что удовлетворенность браком влияет на родительский стиль воспитания, особенности общения с детьми [5, 6, 7].

Выявлена корреляция между стилем родительского поведения и взаимоотношениями между родителями и ребенком [Кован Ф. А.]. Большинство пар, удовлетворенных супружеством, проявляли больше теплоты в отношениях, меньше по сравнению с неудовлетворенными конфликтности и больше взаимопомощи при совместной работе и игре с ребенком [5].

В плане гендерных различий, удовлетворенные своим браком матери проявляли больше теплоты и меньше сердились на своих сыновей, в то время как удовлетворенные

браком отцы были более авторитарны по отношению к дочерям [Кован Ф. А.]. Те родители, которые, по наблюдениям психологов, проявляли больше положительных эмоций по отношению друг к другу, оба проявляли большую авторитарность к дочерям [5].

Кериг П. К. отмечает, что родители, удовлетворенные своим супружеством, проявляют больше теплоты по отношению к детям, употребляя более экспрессивную и не директивную речь, что, в свою очередь, вызывает теплоту и привязанность со стороны ребенка. Таким образом, качество семейных взаимоотношений в целом отражается на отношениях родителей и ребенка и тем самым на эмоциональном и когнитивном его развитии, частично при посредстве различий в речевом стиле родителей [6].

Удовлетворенность браком определенным образом связана с отклонениями в воспитании, она опосредует отношение родителя к ребенку. Матери, не удовлетворенные браком, симбиотически привязывают к себе сыновей и эмоционально отвергают дочерей [7].

В семьях с детьми младенческого возраста наблюдается минимальная удовлетворенность браком, это связано с изменением уже привычного образа жизни до рождения ребенка, в том числе и сексуальных отношений между супругами, так как образ счастливого брака у мужчин формируется в первую очередь через призму психологических, сексуальных компонентов супружества. До рождения детей наблюдается максимальный уровень удовлетворенности браком.

В переходные периоды жизненного цикла семьи, субъективная удовлетворенность браком снижается. Этому способствует различного рода социальные факторы, такие как, потребность в автономии, потребность в адаптации и в значимости духовных взаимоотношений, распределении обязанностей между супругами, так как у женщин образ счастливого брака формируется — через бытовую, рекреативную, сексуальную и психологическую подструктуры супружества.

Неотъемлемым фактором удовлетворенности браком является мотивы вступления в брак. Как показывает практика исследований, супруги которые вступили в брак по любви, являются счастливыми и удовлетворенными браком в целом.

Спирева Е. Н., Лидере А. Г. утверждают, что, социально-демографические характеристики семьи, такие, как наличие в семье детей (особенно разнополых), запланировано и легкость протекания беременности, уровень благосостояния семьи, положительно влияют на степень удовлетворенности браком [8].

Гроздова Е. В. Лидере А. Г. отмечают комплементарность супругов как, максимальную удовлетворенность браком в комплементарных и частично комплементарных браках [4].

Андреева Т. В. пишет, одной из попыток систематизировать полученные в разных исследованиях факторы удовлетворенности браком можно назвать работу Т. А. Гурко, где были выделены четыре группы таких факторов, [2], как:

1. социально-демографические и экономические характеристики семьи (величина совокупного семейного дохода, возраст супругов, количество детей в семье и т. д.);

2. характеристики вне семейной сферы жизнедеятельности супругов — профессиональная сфера, взаимоотношения супругов с ближайшим социальным окружением и т. д.;

3. установки и поведение супругов в основных сферах семейной жизнедеятельности — распределение хозяй-

ственно-бытовых обязанностей и совпадение установок в этой сфере семейной жизни, организация досуга;

4. характеристики межсупружеских отношений — эмоционально-нравственные ценности (чувство любви и уважения к партнеру, общие взгляды и интересы, супружеская верность и т. д.).

Антонов А. И. отмечает что, в социологических исследованиях были выявлены основные факторы, ведущие к неудовлетворенности браком и дестабилизации семьи на первых стадиях жизненного цикла в российских семьях, краткость добрачного знакомства, вступление в брак до 21 года, влияние неудачности брака родителей, добрачная беременность, расхождение представлений супругов относительно профессиональной занятости жены, различия в установках детности, разница в характере проведения свободного времени и в распределении обязанностей и властных полномочий. Удовлетворенность браком российских женщин по сравнению с мужчинами с годами падает. В случае низкой удовлетворенности браком корректируются либо реальное ролевое поведение и межличностная коммуникация, либо ожидания супругов, особенно если они неадекватно завышены. Важным предиктором степени удовлетворенности браком являются стратегии совладающего поведения (копинга), используемые супругами при решении семейных проблем, — взаимодействие копинговых моделей определяет эффективность разрешения проблем семьи [3].

Литература:

1. Алешина Ю. Е. Цикл развития семьи: Исследования и проблемы. Вест. Моск. Ун-та. Психология. Сер. 14. — 1987. — № 2.
2. Андреева Т. В. Социальная психология семейных отношений. СПб.: СПбГУ 1998.
3. Антонов А. И. Микросоциология семьи. Изд. «Дом» Москва 360 с.
4. Гроздова Е. В. Лидере А. Г. Комплементарность супругов и удовлетворенность браком. Семейная психология и семейная терапия. 1997 № 2.
5. Кован Ф. А., Кован К. П. Взаимоотношения в супружеской паре, стиль родительского поведения и развитие трехлетнего ребенка. Вопросы психологии. 1989. № 4.
6. Кериг П. К. Семейный контекст: удовлетворенность супружеством, родительский стиль и речевое поведение с детьми. 1990 № 1.
7. Спирева Е. Н., Лидере А. Г. Стиль семейного воспитания и личностные особенности родителя. Семейная психология и семейная терапия. 2001, № 4.
8. Спирева Е. Н. Лидере А. Г. Психогенность стиля семейного воспитания как показатель неудовлетворенности браком (матери). Семейная психология и терапия. 2003. № 2.
9. Удовлетворенность браком как индикатор функционирования семейной системы. Pro-Psichology.ru. <https://pro-psichology.ru/psichologicheskoe-obsledovanie-semi/576-udovletvorennost-brakom-kak-indikator.html>.

Жизнестойкость воспитанников детского дома с разным уровнем адаптивности

Солонченко Светлана Сергеевна, магистрант;
Борзилова Надежда Степановна, кандидат психологических наук, доцент
Белгородский государственный национальный исследовательский университет

Актуальность проблемы адаптивности и жизнестойкости детей, оставшихся без попечения родителей, определяется приоритетами государственной политики в области образования и воспитания детей данной категории. Результаты исследований психологов, медиков и социальных педагогов показывают, что отрыв ребенка от биологической семьи и помещение его в детский дом, приводит к социальной депривации и дезадаптации к жизни в обществе. Жизнестойкость рассматривается многими авторами в разных аспектах как черта, характеризующаяся мерой преодоления личностью заданных обстоятельств, и, в конечном счете, мерой преодоления личностью самой себя (Д. А. Леонтьев) [1], интегральная способность, лежащая в основе адаптации личности (Л. А. Александрова) [2], ресурс, направленный в большей мере на поддержание витальности и деятельности, в меньшей — на поддержание активности сознания (Е. И. Рассказова) [1]. Адаптивность определяется как способность личности творчески и активно приспособиться к среде деятельности. Характеристику адаптивности можно получить, оценив нервно-психическую устойчивость (поведенческую регуляцию), коммуникативные способности и уровень моральной нормативности (С. В. Чермянина, А. Г. Маклаков [3]).

Жизнестойкость подростков детского дома с разным уровнем адаптивности не достаточно изучена, что и составило проблему нашего исследования. Мы предположили, что воспитанники детского дома, имеющие разный уровень адаптивности, будут иметь отличия в особенностях жизнестойкости, а именно воспитанники детского дома, имею-

щие нормальный и высокий уровень адаптивности будут отличаться более высоким уровнем жизнестойкости и ее компонентом «вовлеченность», в то время как воспитанники детского дома, имеющие низкий и удовлетворительный уровень адаптивности будут отличаться более низким уровнем жизнестойкости.

В контексте нашего исследования использовались следующие методики: тест «Жизнестойкость» методика С. Мадди. Адаптация Д. А. Леонтьева; «Адаптивность» многоуровневый личностный опросник (МЛО-АМ) А. Г. Маклакова и С. В. Чермянина; анкета «Определение присутствия в жизни ребенка значимого взрослого», С. С. Солонченко. При обобщении и анализе эмпирических материалов использовались непараметрические методы: Н-критерий Крускала-Уоллиса, коэффициент ранговой корреляции r — Спирмена, на основе пакета статистических программ «SPSS 17.0»

Исследование осуществлялось на базе учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей: детский дом «Южный» г. Белгород — 32 подростка (14–15 лет), из них 21 девушка, 11 юношей, ОКОУ «Детский дом г. Курска» — 29 подростков (13–15 лет), из них 19 девушек, 10 юношей, «Разуменский детский дом» — 19 подростков (14–15 лет), из них 11 девушек, 8 юношей, «Областной социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних» г. Белгород — 20 подростков (13–15 лет), из них 10 девушек, 10 юношей. Общий объем выборки составил 100 респондентов, в том числе 61 девушка, 39 юношей.



Рис. 1. Выраженность показателей жизнестойкости воспитанников детского дома, оставшихся без попечения родителей, (ср. б.)

Рассмотрим особенности жизнестойкости подростков детского дома, которую мы изучили с помощью «Теста жизнестойкости» (С. Мадди, перевод и адаптация Д. А. Леонтьев, Е. И. Рассказов). Результаты исследования представлены на рис. 1. Как по жизнестойкости в целом, так и по ее компонентам, показатели респондентов ниже нормативных значений. Это может свидетельствовать о том, что воспитанники детского дома характеризуются низким уровнем эффективности преодоления стрессовых ситуаций, прояв-

ляющихся в том, что подростки подвержены депрессивным состояниям, апатии, неспособностью справляться с возникающими в процессе жизнедеятельности ситуациями, неуверенностью в себе, в своих силах, в своих поступках.

Особенности адаптивности подростков из детского дома мы изучили с помощью многоуровневого личностного опросника (МЛО-АМ) «Адаптивность» А.Г. Маклакова и С.В. Чермянина. Результаты исследования представлены на рис. 2.

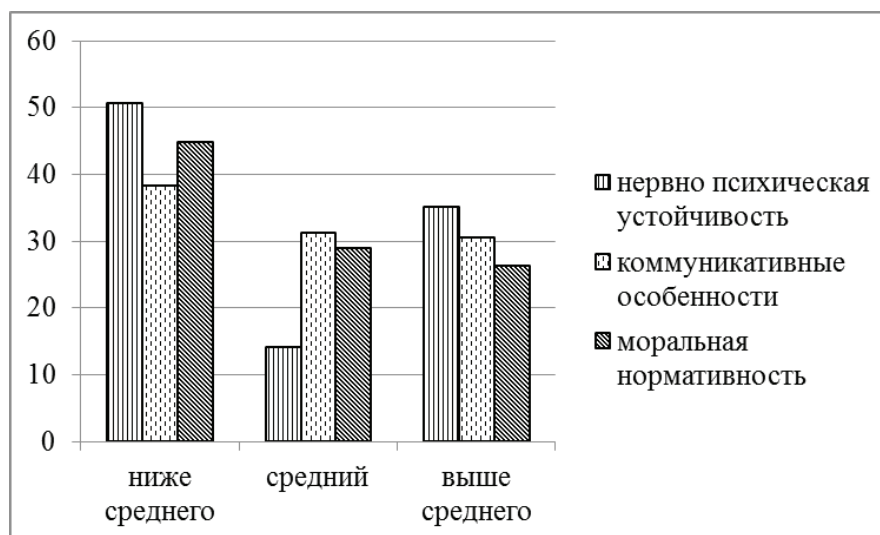


Рис. 2. Распределение воспитанников детского дома по уровням показателей адаптивности, %

Большинство подростков детского дома характеризуются низким уровнем адаптивности, что свидетельствует о низкой способности респондентов творчески и активно приспособиться к социальной среде, среде сверстников, что мешает подросткам реализоваться в разных видах деятельности. Также они отличаются высоким уровнем конфликтности и склонностью к совершению асоциальных поступков.

С целью выявления различий в жизнестойкости воспитанников детского дома имеющих разный уровень адаптивности, мы провели статистический анализ данных с применением Н-критерия Крускала Уолиса. Результаты проведенного анализа мы отразили в таблице 1.

Таблица 1. Статистический анализ данных показателей жизнестойкости воспитанников детского дома имеющих разный уровень адаптивности

Показатели жизнестойкости	Уровни адаптивности			Н эмп
	низкий	удовлетворительный	нормальный и высокий	
Вовлеченность	24,536	25,217	30,939	9,43***
Контроль	16,429	17,522	20,898	3,086
Принятие риска	4,393	5,000	6,857	2,500
Общий уровень жизнестойкости	45,357	47,739	58,694	8,15***

Примечание: * $p < 0,1$; ** $p < 0,05$; *** $p < 0,01$

Было выявлено, что воспитанники, имеющие разный уровень адаптивности различаются по показателям жизнестойкости. Так, респонденты имеющие нормальный уровень адаптивности ($M_e = 30,9$) статистически значимо отличаются от воспитанников детского дома имеющих низкий и средний уровень адаптивности по показателю жизнестойкости «Вовлеченность» ($N_{эмп} = 9,43$; $p < 0,01$). Также

воспитанники детского дома, имеющие высокий уровень адаптивности статистически значимо отличаются от своих сверстников по общему уровню жизнестойкости на высоком уровне значимости ($N_{эмп} = 8,15$; $p < 0,01$). Данный результат свидетельствует о том, что чем более высокий уровень адаптивности будут иметь воспитанники детского дома, тем больше они будут испытывать удовлетворен-

ность от своей деятельности, тем больше будут стремиться эмоционально и физически включаться в реализацию жизненных задач, которые требует от них ситуация социального развития. Воспитанники детского дома будут осознавать, что их активная личная жизненная позиция дает им аспект творческого и активного приспособления к социальной среде, к новым видам деятельности — учебе, трудовой и досуговой деятельности.

Таким образом, в результате проведенного исследования наша гипотеза подтвердилась. Воспитанники, имеющие разный уровень адаптивности различаются по показателям жизнестойкости. Так, респонденты имеющие нормальный уровень адаптивности статистически значимо

отличаются от респондентов, имеющих низкий и средний уровень адаптивности по показателю жизнестойкости «Вовлеченность». Также воспитанники детского дома, имеющие высокий уровень адаптивности статистически значимо отличаются от своих сверстников по общему уровню жизнестойкости на высоком уровне значимости. Данный результат свидетельствует о том, что чем более высокий уровень адаптивности будут иметь воспитанники детского дома, тем больше они будут испытывать удовлетворенность от своей деятельности, тем больше будут стремиться эмоционально и физически включаться в реализацию жизненных задач, которые требует от них ситуация социального развития.

Литература:

1. Леонтьев Д. А., Рассказова Е. И. Тест жизнестойкости. — М.: Смысл, 2006.
2. Александрова Л. А. К концепции жизнестойкости в психологии // Сибирская психология сегодня: Сб. научн. трудов. Вып.2 /под ред. М. М. Горбатовой, А. В. Серого, М. С. Яницкого. — Кемерово: Кузбассвузиздат, 2004. С. 82–90.
3. Маклаков А. Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях. //Психологический журн. — 2001. — № 1. — Т. 22. С. 16–24.

Понятие и исследования ранних дезадаптивных схем в психологии и психотерапии

Шевелева Екатерина Валерьевна, студент

Тихоокеанский государственный медицинский университет (г. Владивосток)

Термин «схема» применяется в психологии и психотерапии на протяжении многих лет. Этот термин был впервые использован в трудах представителей когнитивного направления в психологии Ф. Ч. Бартлетта и Ж. Пиаже [4, 6]. Когнитивными схемами у этих исследователей называются относительно устойчивые когнитивные модели, посредством которых люди сортируют и синтезируют поступающую информацию.

Бек и Фримен отмечают, что такие понятия, как «схемы», «убеждения», «правила», «когнитивные паттерны», «когниции» являются смежными [1, 8]. Кроме того, понятие «схема» подобно введенному Джорджем Келли термину «личностные конструкты» [10].

Убеждения и правила отражают содержание схем, определяют содержание мышления, эмоций и поведения.

В когнитивной психологии схема рассматривается как особым образом организованная система прошлого опыта, обретенного в процессе познания, с помощью которой объясняется переживание опыта настоящего времени [5].

Понятие схемы было использовано А. Беком в рамках когнитивной терапии для описания когнитивных пат-

тернов, сформированных в результате прошлого опыта и определяющих его реакцию на различные ситуации [1, с. 181–183]. По его мнению, схемы — это фундаментальные элементы личности, от которых зависят когнитивные, эмоциональные и мотивационные процессы, которые идут от оценки к эмоциональному и мотивационному возбуждению и, наконец, к выбору и реализации релевантной стратегии. Индивид воспринимает и интерпретирует события, руководствуясь доминирующей в его сознании концептуальной схемой. Помимо ориентированных на реальность адаптивных схем А. Бек выделяет дисфункциональные схемы, основанные на искаженных суждениях и сопутствующей этим суждениям тенденции допускать когнитивные ошибки в некоторых типах ситуаций [1].

Дисфункциональные схемы могут долгое время оставаться в дезактивированном состоянии, но легко приводятся в движение специфичным средовым стимулом (например, стрессовой ситуацией). При этом любой опыт, в том числе травматический, ложится на уже существующие у индивида схемы.

А. Беком были выделены различные типы схем по их функциям: когнитивные схемы связаны с абстраги-

рованием, интерпретацией и припоминанием; аффективные схемы ответственны за возникновение чувств; мотивационные схемы имеют дело с желаниями и влечениями; инструментальные схемы обеспечивают подготовку к действию; схемы контроля участвуют в самоконтроле и запрещении или направлении тех или иных действий. Зачастую различные типы схем действуют последовательно.

Схемы обладают следующими структурными качествами: широтой, гибкостью или жёсткостью, интенсивностью, уровнем активации [1].

Дж. Янг обратил внимание на то, что дисфункциональные схемы обычно произрастают из трудного детства, в котором базовые потребности ребенка не были удовлетворены, в результате чего у него формировались дезадаптивные стили совладания или выживания, впоследствии порождающие неадекватность его поведения [20]. Такие схемы, сформированные в раннем детстве, Дж. Янг назвал ранними дезадаптивными схемами [19].

Ранняя дезадаптивная схема представляет собой модель восприятия действительности, которая была сформирована в детстве под влиянием травматических событий или плохого обращения и применяющаяся на протяжении всей жизни при некоторой схожести обстоятельств с событиями в детстве. Дж. Янг отмечает, что образование ранних дезадаптивных схем чаще всего (но не во всех случаях) происходит в результате переживания травматического или эмоционально деформирующего опыта в раннем детском возрасте в процессе общения ребёнка с ближайшим окружением (иными словами, ранней детской травмы) [19].

Ранняя детская травма — переживание ребёнком какого-либо события, которое является эмоционально болезненным и оказывает долговременное разрушительное влияние на ребёнка как на психическом, так и на физическом уровне [3].

Как уже было сказано, не все ранние дезадаптивные схемы возникают вследствие ранней детской травмы, однако все они имеют негативные последствия [19]. При этом чем интенсивнее воздействие травмирующих факторов, тем более выражены и устойчивы формирующиеся схемы.

К формированию дезадаптивных схем могут привести ситуации, вступающие в противоречие с базовыми убеждениями индивида. Данное понятие было предложено Р. Янов-Бульман, которая определяет его как «имплицитные, глобальные, устойчивые представления индивида о мире и о себе, оказывающие влияние на мышление, эмоциональные состояния и поведение человека». К базовым убеждениям она относит веру в то, что в мире больше добра, чем зла; убеждение в том, что мир полон смысла; убеждение в ценности собственного «Я». Базовые убеждения личности претерпевают серьезные изменения под влиянием перенесенных личностью детских психологических травм и травматических событий, в результате которых основательно разрушаются привычные жизненные представления и схемы поведения. Возникают дезадаптивные схемы [9].

Ранние дезадаптивные схемы нарушают нормальную социальную адаптацию, ограничивая поведение человека, так как являются ригидными, самоподдерживающимися механизмами, которые заставляют человека отражать только соответствующую схемам информацию, воспринимаются им как фактическое, достоверное знание о себе и об окружающем мире.

Для активации ранних дезадаптивных схем зачастую необходимо определенное «пусковое» событие, которое активизирует ту или иную схему, которая ранее не проявлялась и не осознавалась человеком. Схемы могут «запускаться» как релевантными событиями, так и настроением человека, и часто это сопровождается высоким уровнем аффекта и низким уровнем критичности к своему состоянию. Все это мешает человеку удовлетворить свои основные потребности и, как правило, приводит к неблагоприятным последствиям для самого человека либо для окружающих его людей, препятствует построению и поддержанию гармоничных отношений [20].

Дж. Янг отмечает, что у всех индивидов, включая детей, присутствуют ранние дезадаптивные схемы, несмотря на то, что имеют разную степень выраженности. С возрастом ранние дезадаптивные схемы становятся все более сложными и могут оказывать влияние на многие сферы жизни человека.

В настоящее время исследователи рассматривают ранние дезадаптивные схемы как предикторы развития различных отклонений и психопатологий.

Влиянию ранних дезадаптивных схем на пищевое поведение посвятили свои труды Г. Уоллер, Р. Шах, В. Оганян, П. Эллиот, Дж. Блиссет, К. Мейер, К. Диксон, Дж. Селлингс, Л. Влиерберге, К. ван Брает, Л. Гуссенс, З. Юнока, Т. Толгиес, П. Зобор [15, 16, 18]. Связь некоторых типов ранних дезадаптивных схем и риска повторения попыток суицида исследовали Р. Дейл, К. Пауэр, С. Кейн, А. М. Стюарт и Л. Мюррей [7]. Связь между наличием ранних дезадаптивных схем и симптомами депрессии, тревожности выявили М. Н. Люмли и К. Л. Харкнесс [11].

Как уже было сказано, ранние дезадаптивные схемы присутствуют и у здоровых людей. Ранние дезадаптивные схемы в семейных парах рассматривались как предикторы разводов в работах Н. Йосефи, О. Этемади, Ф. Бахрами, М. Фатехизаде, С. Ахмади [7]. Влияние ранних дезадаптивных схем на межличностные и супружеские отношения исследовал Н. Фримен [2]. Связь ранних дезадаптивных схем с формированием отношения к родительству и детям изучали С. Фарроу и Дж. Блиссет [2]. Тема ранних дезадаптивных схем у детей затронута в исследованиях М. Рийкбоер, Г. М. де Боо и К. Луз, П. Граф, Г. Зарбок [2]. Проблемой изучения ранних дезадаптивных схем в подростковом и юношеском возрасте занимаются Л. ван Влиерберге, К. Брает, Г. Босманс, Й. Россел, С. Бёгельс [16]. Связь ранних дезадаптивных схем с эффективностью прохождения возрастных кризисов и решением задач развития описал Дж. Тимм [13]. Рассмотрением ран-

них дезадаптивных схем в контексте жизненной истории личности и особенностей переживания личностью трудных жизненных ситуаций и негативно эмоционально окрашенных событий занимались Н. Шмидт, Т. Джойнер [2]. Ранние дезадаптивные схемы в связи с агрессивностью взрослых исследовались в работах П. Тремблэй, Д. Доуза [14]. Связь ранних дезадаптивных схем с синдромом профессионального выгорания была изучена Г. Риттенмайером [12].

В обзоре зарубежных исследований ранних дезадаптивных схем, проведённом Дж. Уилсон, указано, что несмотря на большое количество исследований по данной теме, лишь небольшая часть рассмотренных исследований сфокусирована на изучении возникновения и формирования ранних дезадаптивных схем. Кроме того, исследователь указывает на то, что исследования возникновения и формирования

ранних дезадаптивных схем являются концептуальными, теоретическими [18].

Таким образом, ранняя дезадаптивная схема представляет собой психологический конструкт, состоящий из представлений человека о себе, о мире и о других людях, который образуется в результате взаимодействия неудовлетворённых в детстве базовых потребностей, особенностей темперамента и условий среды в которой рос ребёнок.

В настоящее время исследование и изучение ранних дезадаптивных схем является перспективным направлением в клинической психологии, психологии развития и социальной психологии. Однако большинство исследований, проведённых специалистами, являются концептуальными. Кроме того, исследования данной темы в отечественной психологии являются малочисленными, и данная тема исследований только набирает популярность.

Литература:

1. Бек А. и др. Когнитивная психотерапия расстройств личности. — СПб.: Питер, 2002. — 544 с.
2. Галимзянова М. В., Касьяник П. М., Романова Е. В. Выраженность ранних дезадаптивных схем и режимов функционирования схем у мужчин и женщин в период ранней, средней и поздней взрослости // Вестник Санкт — Петербургского университета. Серия 16. Психология. Педагогика. — 2016. — № 3. — С.109–125.
3. Калшед Д. Внутренний мир травмы // Московский психотерапевтический журнал. — 2001. — № 1–2. — С. 62–81.
4. Пиаже Ж. Психология интеллекта. — СПб.: Питер, 2003. — 192 с.
5. Семечкин, Н. И. Социальная психология на рубеже веков: глоссарий к книге. — Владивосток: Издательство Дальневосточного университета, 2002. — 162 с.
6. Bartlett F. A., Remembering A. A study in experimental and social psychology // Cambridge: Cambridge University Press. — 1932. — V. 42. — № 3. — P. 349–363.
7. Dale R., Power K., Kane, S., Stewart A. M., Murray L. The role of parental bonding and early maladaptive schemas in the risk of suicidal behaviour repetition // Archives of Suicide Research. — 2011. — V. 14. — № 7 — P. 311–328.
8. Freeman A., Leaf R. C. Cognitive therapy applied to personality disorders // Comprehensive handbook of cognitive therapy. — 1989. — V. 12. — № 4. — P. 403–433.
9. Janoff — Bulman R., Berger A. R. The other side of trauma: Towards a psychology of appreciation // J. Harvey, E. D. Miller (Eds.), Loss and Trauma Handbook. — 2000. — P. 45–84.
10. Kelly E. L. Consistency of the adult personality // American Psychologist. — 1955. — V. 10. — № 11. — P. 659.
11. Lumley, M. N., Harkness, K. L. Specificity in the relations among childhood adversity, early maladaptive schemas and symptom profiles in adolescent depression // Cognitive Therapy and Research. — 2007. — V. 31. — № 4. — P. 639–657.
12. Rittenmyer G. J. The relationship between early maladaptive schemas and job burnout among public school teachers // Dissertation Abstracts International. — 1997. — № 58 (5 — A), — P. 15–29.
13. Thimm J. C. Relationships between early maladaptive schemas and psychosocial developmental task resolution // Clinical Psychology and Psychotherapy. — 2010. — № 17. — P. 219–230.
14. Tremblay P.F., Dozois D.J. A. Another perspective on trait aggressiveness: Overlap with early maladaptive schemas // Personality and Individual Differences. — 2009. — № 6. — P. 569–574.
15. Unoka Z., Tölgyes T., Czobor P., Eating disorder behavior and early maladaptive schemas in subgroups of eating disorders // Journal of Nervous and Mental Disease. — 2010. — № 198. — P. 425–431.
16. Vlierberghe L. Van, Braet C., Bosmans G., Rosseel Y., Bögels S. Maladaptive schemas and psychopathology in adolescence: On the utility of Young's schema theory in youth // Cognitive Therapy and Research. — 2010. — № 34. — P. 31–332.
17. Waller G., Meyer C., Ohanian V., Elliott P., Dickson C., Sellings J. The psychopathology of bulimic women who report childhood sexual abuse: the mediating role of core beliefs // Journal of Nervous and Mental Disease. — 2001. — № 189, — P. 700–708.
18. Wilson J. Attachment style and symptoms of psychopathology in Children in Care: An investigation of the mediating role of Early Maladaptive Schemas. — Sheffield: University of Sheffield, 2013. — 167 p.

19. Young J. E., Klosko J. S., Weishaar M. E. Schema therapy: A practitioner's guide. — New York: Guilford Press, 2003. — 436 p.
20. Young, Jeffrey E., Schema therapy: a practitioner's guide // Counselling Psychology Quarterly. — 2014. — V. 17. — № 1. — P. 1–11.

Исследование ранних дезадаптивных схем у старшеклассников, склонных к нехимическим формам аддиктивного поведения

Шевелева Екатерина Валерьевна, студент
Тихоокеанский государственный медицинский университет (г. Владивосток)

В настоящее время исследование ранних дезадаптивных схем

Зависимое поведение является одной из острых социальных проблем современного общества. Особое внимание к аддиктивному поведению у молодежи обусловлено его быстрым формированием в подростковом возрасте и многочисленными негативными последствиями, которые отражаются на различных аспектах жизни подростка [7]. Нехимические формы зависимого поведения, выражающиеся в стремлении к уходу от реальности путем изменения своего психического состояния посредством постоянной фиксации внимания на определенных предметах или активностях, могут быть столь же серьезны по своим последствиям, как и химические, связанные с употреблением психоактивных веществ [10].

Огромную роль в формировании аддиктивного поведения играет семья и характер детско-родительских отношений, так как они могут выступать в качестве основного фактора риска развития зависимого поведения у индивида. Неблагоприятные ранние условия формирования личности могут стать причиной возникновения ранних дезадаптивных схем, которые оказывают влияние на последующую жизнь ребенка [6].

Понятие «ранняя дезадаптивная схема» было предложено Джеффри Янгом и представляет собой модель восприятия действительности, которая была сформирована в детстве под влиянием травматических событий или плохого обращения и применяющаяся на протяжении всей жизни при некоторой схожести обстоятельств с событиями в детстве. Ранние дезадаптивные схемы формируются в результате взаимодействия индивидуальных особенностей человека и отрицательных переживаний, возникающих в процессе его общения с ближайшим окружением [1].

В настоящее время исследования, посвященные связи ранних дезадаптивных схем с нехимическими формами аддиктивного поведения, являются малочисленными. Исследования же, посвященные связи ранних дезадаптивных схем с нехимическими формами аддиктивного поведения у подростков, практически отсутствуют, вследствие чего возникает дефицит знания в данной области.

С целью выявить и описать различия ранних дезадаптивных схем у старшеклассников склонных и не склонных к нехимическим формам аддиктивного поведения было организовано и проведено исследование 60 старшеклассников МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 58 г. Владивостока» в возрасте 16–18 лет.

В соответствии с целями и задачами исследования были использованы следующие методики: Диагностика ранних дезадаптивных схем в адаптации Касьяник П. М., Романова Е. В, Тест на выявление любовной аддикции, Тест Интернет-зависимости, Определитель аддикции упражнений, Обсессивно-компульсивная шкала Ейла-Брауна, модифицированная для компульсивного шоппинга.

Согласно проведенному исследованию, направленному на выявление нехимических форм аддиктивного поведения у старшеклассников, что из 60 опрошенных 43 старшеклассников склонны к нехимическим формам зависимого поведения, 17 не имеют признаков нехимической зависимости.

Исследование старшеклассников с помощью методики «Тест на выявление любовной аддикции» позволило выявить, что у 33 подростков вероятно любовная аддикция и у 7 имеется тенденция к любовной аддикции. По мнению И. Н. Хмарук, любовная аддикция поражает преимущественно лиц молодого возраста, что может объяснить высокие показатели по результатам данной методики у большого числа подростков [8]. Согласно Ц. П. Короленко и Н. В. Дмитриевой, у любовных аддиктов существуют проблемы, связанные с контролем: они стараются контролировать других или позволяют контролировать себя [4]. Причиной такого поведения любовного аддикта, по мнению Л. А. Петренко, являются трудности в установлении функциональных границ между собой и другими, чрезмерная привязанность к определенному человеку, сопровождаемая потерей самоконтроля, навязчивым поведением, невосприимчивостью к отказам и оскорблениям. Для лиц с любовной аддикцией свойственны неспособность находиться в одиночестве, тревожность, трудность в выражении чувств, низкая самооценка, неспособность любить себя, навязчивость в поведении [5]. В подростковом возрасте лю-

бовные отношения могут быть чрезвычайно интенсивными и захватывающими. Подросток ощущает прилив сил, положительные эмоции, доходящие до эйфории и экстаза. Учитывая личностные предпосылки и проблемы с контролем, свойственные любовным аддиктам, уже в подростковом возрасте их любовные отношения могут носить аддиктивный характер.

Методика «Тест Интернет-зависимости А. С. Кулакова» позволила выявить тенденцию к Интернет-зависимому поведению у 12 старшеклассников, отдельные признаки Интернет-зависимости имеются у всех опрошенных. По мнению Р. Дэвиса, «здоровые пользователи Интернета имеют строгую цель и тратят на это разумное и ограниченное количество времени, не испытывая при этом психологического или когнитивного дискомфорта» [9]. Полученные результаты свидетельствуют о том, что для части исследуемых подростков продуктивное использование Интернета стало невозможным и приняло форму устойчивой потребности. Согласно М. И. Дрепа, для лиц подросткового возраста с Интернет зависимостью характерны проблемы в коммуникативной сфере, аддикты испытывают сложности с межличностным общением и социальной адаптацией, имеют высокие показатели конфликтности, часто испытывают одиночество, эмоционально-волевая сфера характеризуется склонностью к аффективному реагированию, высоким уровнем фрустрации, тревожности, агрессивности, низкими показателями стрессоустойчивости, уверенности в себе, мотивационная сфера отличается мотивацией избегания неудач, что вызывает трудности социальной адаптации [2].

Анализ результатов по методике «Определитель аддикции упражнений» показал, что у 2 старшеклассников вероятно аддикция упражнений, у 10 человек имеется тенденция к спортивной аддикции. Такие результаты могут объясняться тем, что в настоящее время спорт, тренировки в тренажерных залах и активный образ жизни являются популярными среди молодежи. А. Ю. Егоров отмечает, что спортивная аддикция встречается довольно редко, примерно у 3 % людей, занимающихся спортом. При этом, данный вид нехимической зависимости чаще встречается у среди мужчин молодого и среднего возраста [3]. По мнению Д. Виила, аддикция упражнений является многомерным малоадаптивным паттерном тренировок, приводящим к клинически значимому ухудшению или недомоганию, который определяется чувством вины, депрессией, возбудимостью, беспокойством, напряжением, стрессом, тревогой, потерей контроля, проблемами с близким окружением [11].

Исследование подростков с помощью методики «Обсессивно-компульсивная шкала Ейла-Брауна, модифицированная для компульсивного шоппинга» позволила выявить 7 человек с аддикцией к покупкам. Эпизоды чрезмерных приобретений и повторяющееся совершение покупок становятся реакцией на негативные события и чувства, после которых аддикта охватывает сильное чувство вины. Для людей, страдающих аддикцией к покупкам ха-

рактерны низкая самооценка, внутриличностные конфликты, чувство одиночества, неудовлетворенность собственной жизнью, высокий уровень негативных эмоций, напряженность, тревожность, стресс, психологические травмы в раннем детстве [3].

Таким образом, в ходе обработки, анализа и интерпретации результатов, можно сделать вывод о том, отдельные формы нехимических аддикций являются распространенными среди старшеклассников. Развитие аддиктивного поведения обуславливается системой факторов и условий, которые определяются внутренними характеристиками личности и внешними воздействиями на человека. В повседневной жизни подросток может сталкивается со стрессовыми ситуациями, чувствовать себя подавленным, испытывая при этом сильные негативные эмоции. Для изменения своего психического состояния он вырабатывает собственную стратегию поведения, которая способствует избавлению от психологического дискомфорта путем переключения внимания на эмоционально стимулирующие события и активности. Развитие аддиктивного поведения начинается с фиксации, которая происходит при встрече с воздействием того, что произвело на будущего аддикта чрезвычайно, очень сильное впечатление. Особенностью фиксации является то, что она влечет за собой сильное желание повторить пережитое измененное состояние еще раз. Объектом аддикции может стать определенный паттерн поведения, к повторению которого аддикт будет прибегать в случае сильных негативных переживаний и ситуациях стресса. Такими паттернами могут являться патологическое использование Интернета, патологическая любовь, чрезмерные физические нагрузки, покупки и трата денег. В результате реализация аддиктивного поведения заменяет другие способы активности и служит средством ослабления состояний эмоциональной напряженности, тревоги, беспокойства, подавленности, страхов, неуверенности в себе.

Кроме того, анализ и интерпретация результатов исследования нехимических форм аддиктивного поведения у старшеклассников показали, что вышеперечисленные формы зависимого поведения имеют разную степень выраженности и распространенности. По этой причине мы считаем, что для выявления и оценки значимых различий между ранними дезадаптивными схемами у старшеклассников, склонных и не склонных к нехимическим формам аддиктивного поведения, необходимо разделить выборку старшеклассников склонных к нехимическим формам зависимого поведения на 4 группы: склонных к любовной зависимости, склонных к интернет-аддикции, склонных к зависимости к покупкам, склонных к аддикции упражнений.

Сравнительный анализ результатов исследования ранних дезадаптивных схем у старшеклассников, склонных и не склонных к нехимическим формам аддиктивного поведения показал, что существуют различия между схемами у старшеклассников склонных к любовной аддикции и не склонных к нехимическим формам аддиктивного

поведения. Для подростков с любовной аддикцией характерны высокие показатели по схеме «Самопожертвование». Для лиц с данной схемой потребности и желания окружающих являются более значимыми, чем их собственные, они стараются прояснить ситуационные задачи и потребности окружающих и добровольно подчиняют свое поведение их удовлетворению. Такие люди испытывают огромное чувство вины, когда пытаются сфокусироваться на собственных проблемах, потребностях и желаниях, тратят много времени и усилий чтобы заслужить одобрение, чувствовать эмоциональную связь с другими и избежать обвинений в свой адрес. Причинами формирования данной схемы могут являться проблемы в детско-родительских отношениях, где родители ставили превыше всего собственные эмоциональные потребности, игнорируя потребности ребенка. Чтобы заслужить одобрение и любовь, ребенок должен был беспрекословно слушаться и выполнять все указания старших родственников, обращение внимания на собственные проблемы и желания ребенка порицалось родителями и близким окружением, формируя чувство вины за собственные нужды. В случае любовной зависимости, где объектом фиксации является человек, причиной становится ранняя психическая травма, полученная при проявлении интимности к родителям [1, с.35–37]. Данная схема подкрепляет фиксацию любовного аддикта на объекте зависимости, мысли объекте патологической любви доминируют в его сознании, становясь сверхценной идеей. Аддикты характеризуются навязчивостью, проблемами с самооценкой, неспособностью любить себя, трудностями в установлении функциональных границ между собой и другими, эмоциональными проблемами, нереальными ожиданиями по отношению к объекту зависимости, игнорированием собственных нужд и потребностей, отсутствием критики к своему

состоянию. Люди с любовной зависимостью подавляют страх быть покинутыми, не нужными.

Ранние дезадаптивные схемы у старшеклассников склонных к Интернет зависимости и аддикции к покупкам не отличаются от ранних дезадаптивных схем у старшеклассников не склонных к нехимическим формам аддиктивного поведения. Причиной отсутствия значимых различий могло послужить то, что для исследования ранних дезадаптивных у старшеклассников, склонных и не склонных к нехимическим формам аддиктивного поведения была выборка условно здоровых подростков. Наличие у подростков отдельных признаков зависимости может говорить лишь о тенденции к определенной форме нехимической аддикции, в связи с этим выраженность ранних дезадаптивных схем в данной выборке является примерно одинаковой. Кроме того, результаты могут объясняться малой выборкой лиц с наблюдаемыми явлениями.

Ранние дезадаптивные схемы у старшеклассников склонных к аддикции упражнений не удалось сравнить со схемами старшеклассников не склонных к нехимическим формам аддиктивного поведения. Причиной этому послужила малочисленность выборки с наблюдаемым явлением (2 человека).

Таким образом, при проведении сравнительного анализа ранних дезадаптивных схем у старшеклассников, склонных и не склонных к нехимическим формам аддиктивного поведения, были выявлены значимые различия между ранними дезадаптивными схемами у старшеклассников склонных к любовной аддикции и не склонных к нехимическим зависимостям. В случае других нехимических форм аддиктивного поведения, выбранных для данного исследования, значимых различий выявлено не было, что может объясняться характеристиками выборки.

Литература:

1. Арнтц А., Якоб Г. Практическое руководство по схема — терапии: методы работы с дисфункциональными режимами при личностных расстройствах; пер. с англ. Е. Плотниковой; науч. ред. А. В. Черников. — М.: Научный мир, 2016. — 317 с.
2. Дрепа М. И. Психологический портрет личности интернет — зависимого студента // Вестник Томского государственного педагогического университета. — 2009. — № 4. С. 75–81.
3. Егоров А. Ю. Нехимические зависимости. — СПб.: Речь, 2007. — 190 с.
4. Короленко Ц. П., Дмитриева Н. В. Психосоциальная аддиктология. — Новосибирск: Олсб, 2001. — 251 с.
5. Петренко Л. А. Любовная зависимость (аддикция): основные признаки, проявления и пути ее преодоления в гендерных отношениях // Соціальні технології: актуальні проблеми теорії та практики. — 2012. — № 55. — С. 206–212.
6. Симатова О. Б. Семья как основной фактор риска зависимого поведения детей и подростков // Сборники конференций НИЦ Социосфера. — 2014. — № 3. — С. 42–49.
7. Усцева М. Н. Личностные особенности подростков с аддиктивным поведением в семьях с нарушением отцовской функции: автореферат дис... канд. психол. наук: 19.00.13. — М., 2011. — 21 с.
8. Хмарук И. Н., Степанова Ю. С. Социально — психологическая predisпозиция формирования эротических аддикций // Бехтерев В. М. и современная психология: мат — лы докладов на российской научно — практической конференции. Казань, КГУ, 29–30 сентября 2005 года. Казань: Центр инновационных технологий. — 2005. — Т. 2. — № 3. — С. 332–338.
9. Davis S. A. A cognitive — behavioral model of pathological Internet use // Computers in Human Behavior. — 2001. — V. 17. — № 2. — P. 187–195.

10. McCown W.G. Nonpharmacological addictions // Family Therapy Review: Preparing for Comprehensive and Licensing Examinations / R.H. Coombs (ed). — Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. — 2005. V. 13. — № 47. — P. 459–481.
11. Veale D. Does primary exercise dependence really exist? // In: Exercise addiction: Motivation for participation in sport and exercise / Annett, J., Cripps, B. and Steinberg, H. (Eds), Leicester. — UK.: British Psychological Society. — 1995. — V. 3. — № 4. P. 1–5.

Результаты изучения отношения к стрессу у студентов первого курса рисуночной проективной методики «Я и стресс»

Шелковских Анастасия Игоревна, студент

Тихоокеанский государственный медицинский университет (г. Владивосток)

Анализируется отношение к стрессу у студентов первого курса. Исследование проводилось с помощью проективной рисуночной методики «Я и стресс». Результатом проведения исследования явилось описание отношения к стрессу у студентов-первокурсников.

Ключевые слова: отношение к стрессу, стресс, экзаменационный стресс, студенчество

Отношение к стрессу является важной составляющей обучения студентов в высшем учебном заведении. В настоящее время все больше работ посвящаются изучению отдельных аспектов отношения к стрессу, но не целостной картины.

Р. С. Лазарус [2] говорил о том, что психологический стресс — это процесс, в котором личность рассматривает требования среды исходя из своих ресурсов и вероятностного прогноза разрешения возникающих проблемных ситуаций. Этот факт является главным в определении индивидуальных различий реакций организмов на ситуацию стресса.

Свойства личности студента способны усиливать или ослаблять проявления стрессовой реакции, оказывая влияние на ее разновидность, интенсивность и длительность. Отличительная особенность психологического стресса состоит в том, что он возникает благодаря психическим стимулам, которые организм оценивает как угрожающие. В качестве таких стимулов выступают как внешние, так и внутренние требования [1].

По мнению В. П. Познякова [4], психологические отношения — это феномены и характеристики сознания, то есть, осознаваемые личностью психические явления, включающие в себя слабо или неадекватно осознаваемые проявления.

Психологическое отношение — это особое состояние сознания, которое предшествует реальному поведению личности и выражает психологическую готовность к этому поведению (в чем выражается поведенческая сторона отношений). Психологические отношения субъекта проявляются в его суждениях и поступках, они выражают субъективные оценки объектов и позицию субъекта в системе [4].

Наиболее важным является изучение отношения к стрессу у студентов, обучающихся на первом курсе. Студентам-первокурсникам сталкиваются с новыми для себя

проблемами и задачами. Им необходимо адаптироваться к новым условиям обучения, требующими от них больше самостоятельности, ответственности и самоорганизации [1].

Актуальным в данный период является один из видов учебного стресса — экзаменационный стресс, который представляется психотравмирующим фактором для студента [5].

Целью исследования явилось изучение отношения к стрессу у студентов, обучающихся на первом курсе. Гипотезой исследования выступило предположение о том, что в отношении к стрессу студенты проявляют пассивную позицию.

В нашем исследовании приняли участие 77 человек, 68 девушек в возрасте от 16 лет до 19 лет и 9 юношей в возрасте от 17 лет до 19 лет.

Выбор методик осуществлялся в соответствии с теоретическим объектом, целью, задачами и предметом исследования. В ходе исследования применились следующие методики: ассоциативный тест, личностный дифференциал, «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» (С. Норман, Д. Ф. Эндлер, Д. А. Джеймс, М. И. Паркер; адаптированный вариант Т. А. Крюковой), проективная рисуночная методика «Я и стресс».

В данной статье приведены результаты обработки проективной рисуночной методики «Я и стресс». В данной методике студентам предлагалось нарисовать картину на тему «Я и стресс». При обработке результатов данной методики принимались во внимание признаки, относящиеся (условно) к стрессу: размер рисунка, пространственное расположение рисунка, преобладание цвета, изображение себя, наличие рук у человека, сила рук, расположение рук, изображение стресса, средства защиты от стресса [3].

Анализ и обсуждение результатов.

Результаты обработки рисуночной проективной методики «Я и стресс» представлены в таблице 1.

Таблица 1. Распределение признаков в рисунке «Я и стресс»

Размер рисунка	Крупный	50
	Средний	9
	Маленький	18
Пространственное расположение рисунка	Центр листа	56
	Низ листа	1
	Верх листа	20
Преобладание цвета	Синий	17
	Зеленый	3
	Красный	10
	Желтый	2
	Коричневый	6
Изображение себя	Человек	63
	Метафоричное	14
Изображение стресса	Природные явления	17
	Сфера обучения	7
	Другое	53
Средства защиты	Есть	5
	Нет	72

Анализируя результаты размера рисунка, полученные по проективной рисуночной методике, можно увидеть, что 50 студентов нарисовали рисунки крупного размера, 17 — среднего и 10 — мелкого.

Большой размер рисунка свидетельствует о низком самоконтроле, который проявляет в склонности к необдуманным действиям и поступкам в стрессовой ситуации. Вероятно, студенты, сталкиваясь со стрессом, становятся возбудимы и экспансивны. Также это связано с проявлением сильной фрустрации, которая вызвана враждебным окружением. Таким студентам характерна тревога, агрессивное отношение к стрессу, которое проявляется в довольно остром ощущении напряженности и раздражительности.

Средние по величине рисунки могут говорить о том, что исследуемые чувствуют себя комфортно во взаимодействии со стрессом.

Рисунки маленького размера свидетельствуют о неуверенности, робости и выраженной тревоге. Можно предположить, что студентам свойственно чувство неполноценности, характерно наличие тенденции избегания реальности в стрессовой ситуации. Вероятно, они чувствуют себя зажатыми, неспособными проявить себя в стрессе, что может вызвать депрессивное поведение, которое выражается в неадекватности, подавленности. Можно предположить, что таким студентам свойственно стремление перенести ответственность за принятие решений на других людей.

Критерий «пространственное расположение рисунка»: 56 студентов нарисовали рисунок в центре листа, 1 — в нижней части листа, 20 — в верхней части листа.

Расположение рисунка в центре листа указывает на то, что изображенная ситуация является актуальной для ре-

спондентов. Вероятно, студенты ощущают потребность контроля и жесткой систематизации для того, чтобы сохранить психическое равновесие.

Рисунок, находящийся в верхней части листа, может говорить о том, что таким личностям свойственна высокая самооценка, а также высокий уровень притязаний. Вероятно, студентам характерна тенденция к самоутверждению, они стремятся соответствовать высоким стандартам, недостижимым, по их мнению. В результате чего, они переоценивают важность стрессовой ситуации, что может вызвать субъективное чувство борьбы и недостижимость благополучного разрешения такой ситуации, что выражается в склонности к отчужденности и замкнутости. Вероятно, респонденты склонны уходить от действительности, искать удовлетворение в собственных фантазиях.

Расположение рисунка в нижней части листа свидетельствует о том, что исследуемые не удовлетворены собой, не уверены. Вероятно, они чувствуют угнетенность и подавленность, склонны к фиксации на стрессовой ситуации. Им характерно чувство ограниченности, покинутости, скованности и небезопасности в такой ситуации, что может привести к депрессивному поведению. Можно предположить, что такие студенты ощущают ничтожность своих попыток справиться со стрессом.

Анализируя результаты, по преобладающим цветам, можно увидеть, что преобладающим цветом среди рисунков студентов является черный — 39 рисунков. 17 студентов предпочли синий цвет, 10 — красный, 6 — коричневый, 3 — зеленый, 2 — желтый.

Студентам, предпочитающим черный цвет, характерно выражение протеста против стрессовой ситуации и негативное отношение к ней. Можно предположить, что им ха-

рактерна агрессия, тревожность, склонность к депрессивному поведению, неприятие окружающей ситуации стресса.

Студентам, предпочитающим синий цвет, свойственна потребность в эмоциональном спокойствии в стрессовой ситуации. Вероятно, на физиологическом уровне выражена потребность в отдыхе и разрядке.

Студенты, предпочитающие в рисунке красный цвет, характеризуются открытостью и активностью. Можно предположить, что в стрессовой ситуации они проявляют волнение, агрессию, беспокойство, выраженное нервное напряжение, повышенный уровень тревоги, такие личности стремятся разрешить ситуацию, не заботясь о последствиях.

Студентам, предпочитающим коричневый цвет, свойственна повышенная потребность в физическом и эмоциональном благополучии. Вероятно, они стремятся избавиться от стрессовой ситуации, которая вызывает у них дискомфорт и неуверенность.

Студентам, предпочитающим зеленый цвет, свойственно желание произвести сильное впечатление, стремление к признанию. Можно предположить, что в стрессовых ситуациях они проявляют настойчивость, критичность, последовательность и упрямство в разрешении ситуации.

Студентам, предпочитающим желтый цвет, характерно стремление к освобождению от стресса.

В рисунке «Я и стресс» 63 студента изобразили себя человеком, в то время как 14 из 77 студентов нарисовали метафорические изображения собственной личности. Вероятно, это может быть связано избеганием стрессовых ситуаций и неприятием себя в таковых.

Средства защиты от стресса: 72 человека изобразили себя без каких-либо средств защиты. Всего 5 человек изобразили себя, защищающимися от стрессовых воздействий окружающей среды, готовыми действовать и дать отпор. Можно предположить, что студенты не приспособлены к борьбе со стрессовыми факторами. Сталкиваясь со стрессом, вероятно, они чувствуют себя незащищенно, растерянно.

17 из 77 студентов изобразили стресс в виде природных явлений (дождь, снег, ураган, гроза), 7 студентов изобразили стресс в сфере учебной деятельности, остальные 53 студента изображали различного рода жизненные ситуации, например ссоры с родителями, друзьями, автомобильные аварии и метафоричные изображения стресса, например большое черное пятно, ежик с большими иглами. На данных рисунках, стресс настигает человека неожиданно, причем респонденты, изображенные на них, совершенно не стараются защититься от стресса. Можно предположить, что студенты, при взаимодействии со стрессом принимают пассивную позицию наблюдателя.

Заключение.

Проведенный анализ рисуночной проективной методики «Я и стресс» позволил сделать следующие выводы: в отношении к стрессу студенты проявляют пассивную позицию наблюдателя. Респондентам характерно негативное отношение к стрессу, они не приспособлены к борьбе со стрессовыми факторами. Сталкиваясь со стрессом, они чувствуют себя незащищенно, растерянно, им характерна потребность контроля со стороны и жесткой систематизации для того, чтобы сохранить психическое равновесие.

Литература:

1. Кондратьев Ю. М. Социальная психология студенчества: Учебное пособие. — М.: Московский психолого-социальный институт, 2006. — 160 с.
2. Лазарус Р. С. Теория стресса и психофизиологические исследования // Эмоциональный стресс / Под ред. Л. Леви. — Л.: Медицина. — 1970. — С. 178–208.
3. Лебедева Л. Д., Никонова Ю. В., Тараканова Н. А. Энциклопедия признаков и интерпретаций в проективном рисовании и арт-терапии. — СПб.: Речь, 2006. — 336 с.
4. Позняков В. П. Психологические отношения субъектов совместной жизнедеятельности // ЗПУ. — 2013. — № 1. — С. 167–174.
5. Щербатых Ю. В. Экзамен и здоровье // Высшее образование в России. — 2000. — № 3. — С. 53–56.

Формирование познавательных универсальных учебных действий младших школьников как психолого-педагогическая проблема

Щеулова Екатерина Алексеевна, магистрант;

Митичева Татьяна Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент

Арзамасский филиал Нижегородского государственного университета имени Н. И. Лобачевского

Автором данной статьи рассматривается проблема формирования универсальных учебных действий младших школьников в современных условиях модернизации образования. Раскрываются подходы известных ученых к поэтапному формированию познавательных универсальных учебных действий младших школьников.

Ключевые слова: *Федеральный государственный образовательный стандарт, универсальные учебные действия, этапы формирования УУД, младшие школьники*

В условиях модернизации образования и реализации новых ФГОС в образовательных учреждениях на первый план выходит проблема формирования у младших школьников познавательных интересов, а значит и освоение ими универсальных учебных действий. Актуальность данной проблемы связана с тем, что основная задача по решению данной проблемы возлагается на педагогов, которые непосредственно работают с детьми. Однако необходимо отметить, что недостаточно внимания уделяется вопросу подготовки специалистов к данной работе — педагогов, педагогов-психологов образовательных учреждений.

Информатизация современного общества способствует постепенному увеличению объема знаний, информации, которой должен владеть каждый человек, в том числе и школьник. «Насыщенность» школьной программы постоянно увеличивается, включая все новые и новые знания о мире, материи и жизни. Знания постепенно устаревают, становятся не актуальными, потому по окончании школы образование, как правило, не заканчивается, возникает тенденция «обучения через всю жизнь». Так же как меняются и расширяются взгляды на мир, меняется и законодательная база образования в нашей стране. Так, с введением Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС), произошли существенные изменения в образовании на разных ступенях его получения. Данный стандарт определил в качестве главных результатов обучения не предметные, а личностные и метапредметные универсальные учебные действия (УУД). Таким образом, обучение детей в школе направлено на формирование у них универсальных учебных действий, с помощью которых школьники могут продуктивно и самостоятельно учиться, то есть «уметь учиться». Данной цели можно достичь только путём сознательного, активного присвоения школьниками социального жизненного опыта. Бывшие в прошлом знания, умения и навыки (ЗУН) рассматриваются как производные соответствующих видов целенаправленных действий, то есть, они производятся, хранятся и используются в тесной связи с активными действиями самих обучающихся [2].

Проблема формирования универсальных учебных действий младших школьников рассматриваются в работах многих известных ученых, где представлены различные подходы авторов к данной проблеме. В изученных нами рабо-

тах, однако, однозначного решения, на наш взгляд, не было представлено.

В научных изысканиях авторов представлены разнообразные техники для развития различных сторон ребенка: моторики, внимания, а так же других познавательных процессов, но не все они адаптированы к введению ФГОС, что в данный момент крайне необходимо. Поэтому, одной из ключевых проблем современной системы обучения младших школьников, по-прежнему остается формирование у них универсальных учебных действий (УУД) [5].

Изучаемый нами вопрос с точки зрения педагогической проблемы рассматривается нами следующим образом.

Проблема формирования и развития познавательных интересов у обучающихся чрезмерно актуальна в данный момент для построения единой системы обучения детей с опорой на их самообразование, стремление к познанию нового и расширению кругозора. Данная задача — несомненно стоит перед каждым учителем. Изучением данной проблемы занимались такие ученые как: П. Я. Гальперин, Г. А. Цукерман, Л. А. Венгер, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов и др.

Существует концепция развития универсальных учебных действий (УУД), которая разработана на основе системно-деятельностного подхода (Л. С. Выготского, П. Я. Гальперина, А. Н. Леонтьева, Д. Б. Эльконина). В ней раскрываются закономерности формирования УУД у детей на разных этапах возрастного развития. Кроме того, подходы формирования УУД рассматривались такими учеными как А. Г. Асмоловым, Г. В. Бурменской, И. А. Володарской, О. А. Карабановой и др. У данных авторов существует, свой профессиональный взгляд на данную проблему, которую авторами статьи старались уже отразить в предыдущих научных статьях [3].

Так же важным аспектом, определяющим формирование познавательных УУД у младших школьников является формирование умения учиться. Данным вопросом занимались многие психологи и педагоги (Ю. К. Бабанский, В. В. Давыдов, А. Н. Леонтьев, А. К. Маркова, С. Л. Рубинштейн и др.). Они сделали вывод о том, что умение учиться предполагает овладение обобщенными способами действий (общеучебными умениями), обеспечивающими самостоятельное эффективное выполнение учебной деятельности.

Как отмечает А. Г. Асмолов, формирование УУД происходит в ходе усвоения обучающимися различных дисциплин, запланированных учебным планом. При этом, в каждом изучаемом предмете и даже в каждой конкретной теме заложены свои особенности формирования УУД, в зависимости от содержания и форм организации учебной деятельности [1].

И. М. Осмоловская отмечает, что в процессе обучения ребенок усваивает предметные и познавательные действия. Можно сказать, что учебная деятельность (так же как и любая другая) включает в себя несколько компонентов — действий, операций, мотивов, задач.

Можно выделить следующие характеристики деятельности обучения, которые отличают ее от других:

- она сконцентрирована на освоение учебного материала, а так же решение учебных задач;
- изучение научных понятий и способов действий;
- обучение способствует личностному изменению в самих обучающихся;
- данные изменения обучающихся происходят в психике и поведении и зависят от личной включенности в обучение и применение собственных сил и действий [4].

Анализируя проблематику формирования познавательных УУД младших школьников, можно сказать, что разработан большой объем теоретического материала, который может служить основой работы педагогов школы по решению данной проблемы. Но, не смотря на это, можно сказать, что существует проблема практического внедрения знаний в работу школы. Отсутствуют конкретные механизмы работы по решению данной проблемы, к тому же, данные теоретические разработки несколько устарели в связи с меняющейся ситуацией в современном образовании.

С точки зрения психологической проблемы мы рассматриваем данный вопрос следующим образом.

Понятие об универсальных учебных действиях исходит из психологии, так как предвещает изменения в психике и сознании ребенка. Для более качественной оценки и целенаправленного планирования занятий выделяют несколько видов УУД: личностные; регулятивные (в том числе саморегуляция); познавательные и коммуникативные. В данной статье рассматривается формирование познавательных УУД, как наиболее важных и значимых для освоения необходимого объема знаний ребенком. Они включают в себя общеучебные действия, логические действия, а также действия постановки и решения задач. Познавательные универсальные учебные действия — один из главных факторов достижения успеха в обучении в школе и ВУЗе, к тому же, они оказывают влияние на развитие и эффективность различных видов деятельности, самооценку, самоопределение учащегося.

Что же содержат в себя познавательные универсальные учебные действия? К ним можно отнести следующие умения:

- умение читать и осмысливать тексты, относящиеся к различным стилевым и жанровым категориям и соотносить их с целями;
- умение производить логические действия для сравнения, анализа, обобщения, нахождения причинных связей;
- умение выделять принципиальные отличия в предметах и явлениях;
- умение применять базовые понятия, изучаемые на различных предметах;
- умение использовать различные знаково-символические средства для предоставления информации;
- умение решать стоящие перед обучаемым проблемы творчески, самостоятельно находить решение [1].

Формирование данных умений в контексте формирования познавательных универсальных учебных действий способствует включению разных видов памяти, развивает наблюдательность, способность анализировать, сравнивать, делать выводы.

П. Я. Гальперин сформулировал теорию планомерного поэтапного формирования действий и понятий, а так же выделил этапы формирования УУД, то есть интериоризации действия:

1. Создание мотивационной основы, формирование положительного отношения обучающегося к целям и задачам усваиваемого действия, к содержанию материала. В дальнейшем это отношение может смениться на полярное, но на данном этапе очень заинтересовать обучающегося.
2. Оформление системы ориентиров, необходимых для эффективного запоминания материала и продуктивного обучения.
3. Оформление действия в материализованной форме, когда ориентировка и исполнение действия осуществляются с опорой на внешне представленные компоненты схемы ориентировочной основы действия.
4. Преобразование действия во внешней речи. Именно преобразованная самим обучающимся речь становится основой последующих самостоятельных действий.
5. Действие во внешней речи «про себя», когда объем озвученных действий сокращается, переходят во внутренний умственный план действий.
6. Совершение действия в скрытой речи — этап умственного действия.

Формирование действия, понятия или образа может проходить с «пропуском» некоторых этапов, указанных выше, исходя из прошлого личного опыта каждого обучающегося, которое способствует более быстрому овладению новыми формами деятельности.

Анализируя вышесказанное, хотелось бы отметить, что достижение поставленной цели — формирования познавательных УУД младших школьников, не возможно без целенаправленной работы педагога-психолога. Данный специалист должен в своей работе использовать актуальные данные о проблеме, составлять и реализовать программу по планомерному формированию (на протя-

жении всего обучения) УУД у обучающихся. Но нельзя не выделить тут ряд проблем: отсутствие исследований по подтверждению эффективности программ работы педагога-психолога, а также отсутствие во многих образовательных учреждениях (например, в малокомплектных школах) должности психолога, который будет осуществлять сопровождение обучающихся.

Таким образом, формирование познавательных универсальных учебных действий младших школьников является на данный момент важной психолого-педагогической проблемой, требующей решения. Познавательные действия являются существенным ресурсом достижения

успеха и оказывают влияние, как на эффективность самой деятельности и коммуникации, так и на самооценку, смыслообразование и самоопределение учащегося. В настоящее время, в век компьютеров и новых информационных технологий, для достижения результатов, важно, в первую очередь, инициировать у детей собственные вопросы: «Чему мне нужно научиться?» и «Как мне этому научиться». Изучение данных вопросов является перспективой исследования и, в дальнейшем, нами более подробно будет отражен вопрос психолого-педагогического сопровождения процесса формирования универсальных учебных действий.

Литература:

1. Асмолов А. Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / А. Г. Асмолов [и др.]; под ред. А. Г. Асмолова. — М.: Просвещение, 2008. — 151 с.
2. Беркалиев, Т. Н. Развитие образования: опыт реформ и оценки прогресса школы Текст. / Т. Н. Беркалиев, Е. С. Заир-Бек, А. П. Тряпицына. — СПб.: КАРО, 2007. — 144 с.
3. Митичева Т. И., Маслова В. С., Феоктистова Е. А. Формирование коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников во внеучебной деятельности / Митичева Т. И., Маслова В. С., Феоктистова Е. А. — Альманах современной науки и образования. 2015. № 5 (95). С. 129–131.
4. Осмоловская, И. М. Формирование универсальных учебных действий у учащихся начальных классов / И. М. Осмоловская, Л. Н. Петрова // Начальная школа. — 2012. — № 10. — С. 6.
5. Щеулова, Е. А. Развитие познавательных УУД младших школьников техникой «зентангл» / Е. А. Щеулова — Молодой ученый. 2016. № 11 (115). С. 1793–1795.

ПЕДАГОГИКА

Развитие педагогической науки в Республике Узбекистан

Абдурахманова Шахноза Абдухакимовна, преподаватель
Ташкентский государственный педагогический университет имени Низами (Узбекистан)

В данной статье рассматриваются такие проблемы педагогической науки как, проблемы ценностей и целеполагания, а так же организация учебно-исследовательской деятельности учащихся на занятии, как основы формирования способностей любого индивида.

In given article are considered such problems of the pedagogical science as, problems of valuables and целеполагания, but in the same way organization scholastic-exploratory activity учащихся on occupation, as bases of the shaping the abilities of any individual.

Целевые ориентации государственной политики республики Узбекистан в области образования были обозначены в следующих основных документах: законе «Об образовании» [1], «Национальная программа по подготовке кадров» [2]. На основе этих документов в республике Узбекистан создана непрерывная система образования, которая является основой Национальной модели подготовки кадров. Национальная модель подготовки кадров направлена на всестороннее развитие человека.

Человек — самое сложное явление из всех существующих на Земле, это интересный предмет познания и самопознания. Человек — замечательный результат уникальной социально-культурной революции, поскольку только человек способен к осознанию самого себя, к самопознанию и к преобразованию окружающего мира.

В начале нового тысячелетия все более очевидной становится непрерывная девальвация нравственных и духовных ценностей человека, человеческих общностей, социумов. Причиной является системный кризис, который охватил важнейшие сферы жизни общества: культуру, науку, религию, образование. Поскольку образование является одним из основных факторов формирования общественного сознания, то именно образование, изменив парадигму, должно стать социальным институтом, который вернет людям утраченную веру в высшие нравственные ценности бытия и смысл человеческой жизни, предотвратив тем самым реальную опасность необратимой духовной деградации человека и человечества. На наш взгляд, это одна из самых важных проблем в современном обществе.

Наряду с проблемой ценностей в образовании всегда была актуальной проблема целей, поскольку от того, на чем акцентировал внимание педагог, какие ценности были для него приоритетны и особенно значимы, зависело, в каком направлении строиться и осуществляться процесс обучения и воспитания. В истории развития образователь-

ных систем можно выделить два подхода к проблеме целеполагания: формирующее (проективное) и свободное. Формирующий подход базируется на том, что высшей целью образования является наиболее полное удовлетворение требований государства к личности, к выпускнику, который должен обеспечить прогрессивное развитие экономики, науки, техники. В рамках этого подхода на первое место выходят интересы государства. Второй подход — свободное целеполагание — предполагает создание условий для максимального развития способностей каждой личности, ее восхождение к высшим человеческим устремлениям, жизненным идеалам и приоритетам, иными словами, максимальное развитие тех свойств человека, которые определяются потребностями личности.

Несмотря на то, что реализация гуманистического подхода вызывает определенные трудности, большое значение имеет факт обсуждения учеными, педагогической общественностью необходимости изменения и совершенствования системы образования на государственном уровне. Основная тенденция модернизации общего образования заключается в активизации его развивающей функции. Переориентация современной педагогики на человека и его развитие является важнейшей задачей. Изменившиеся политические, экономические, социально-культурные организационно — педагогические условия предопределили необходимость разработки новых подходов к построению более эффективной и адекватной дидактической модели образовательного процесса. В основу такой модели положен посыл о том, что деятельность учащихся и преподавателей в процессе обучения выступает в диалектическом единстве с одновременным сохранением руководящей роли преподавателя и активного, самостоятельного участия учащихся в учебном процессе. Задача данной дидактической модели — способствовать преодолению ряда неопределенностей, существующих в образо-

вании. Можно выделить следующие факты действительности, связанные:

1. С сосуществованием авторитарного и гуманистического подходов в обучении;

2. С определением роли проективного и свободного целеполагания;

3. С конвергенцией социоцентрического (модель личности с позиции государства) и антропоцентрического (самоценности человека как личности) подходов в образовании.

Согласно теории Л. С. Выготского [3], А. Н. Леонтьева [4] и их последователей, процессы обучения и воспитания развивают человека лишь тогда, когда они облачаются в деятельностные формы и, обладая соответствующим содержанием, в определенных возрастах способствуют формированию того или иного типа деятельности. Таким образом, обучение в современных условиях проектно-технологического типа организационной культуры необходимо рассматривать как специально организованный процесс, в ходе которого учащийся осуществляет учебно-исследовательскую деятельность, выполняет учебные действия на материале учебного предмета. В ходе психологического процесса интериоризации («присвоения») эти внешние предметные действия превращаются в действия внутренние, когнитивные (мышление, память, восприятие).

В связи с вышеизложенным, учебно-исследовательская деятельность выступает как внешнее условие развития у учащегося познавательных процессов. Значит, образовательная задача педагогического процесса состоит в организации условий образовательной среды, стимулирующих исследовательскую активность каждого учащегося. При пассивном восприятии учебного материала не происходит развития познавательных способностей и формирования учебных навыков [5]. Следовательно, основой формирования в будущем способностей любого индивида может стать только его собственное действие в процессе учебно-исследовательской деятельности.

Эта проблема актуальна для всех учащихся, поскольку именно учебная деятельность является ведущей и определяет развитие главных познавательных особенностей развивающейся личности. Достижение этой цели связывается с организацией учебной деятельности, имеющей исследовательскую направленность. Исследовательская деятельность является ведущим способом познания окружающего мира, это связующее звено между обучением и психическим развитием человека, один из универсальных типов мыслительности, адекватно соответствующий социокультурному предназначению образования [6]. Предполагается, что образовательный процесс должен быть направлен на достижение такого уровня образованности учащихся, который был бы достаточен для самостоятельного творческого решения мировоззренческих проблем теоретического или прикладного характера.

Реализация этих хорошо известных истин сдерживается недостаточной методической проработанностью проблемы создания на занятии учебной ситуации иссле-

дования, способов перевода учебной задачи в учебную ситуацию, для которых необходимо не только продумать содержание учебной задачи, но и поставить эту задачу в такие условия, чтобы они побуждали учащихся к активному действию, создавали мотивацию исследования окружающей действительности.

Перечисленные выше проблемы отражают современное состояние образования. Но образование нельзя представить без воспитательных функций образования.

В общей теории воспитания, основы которой были заложены учеными энциклопедистами и просветителями: Абу Али ибн Сино, Абу Райхоном Беруни, Юсуфом Хос Ходжибом, Мунаввар Кори Абдурашидхоновым, Яном Амосом Коменским, Генрихом Песталоцци, Адольфом Дистервегом, Иоганном Гербартом, К. Д. Ушинским, П. Ф. Каптеревым, а также крупнейшими представителями отечественной и зарубежной педагогики 80–90-х годов XX столетия А. Мунавваровым, К. Хошимовым, У. Нишоналиевым, Ж. Хасанбоевым, Э. Гозиевым, Р. Джураевым сформировалась собственно педагогическая теория воспитательной деятельности, являющаяся научным приоритетом Узбекистана.

Узбекистан издревле славился великими учеными и мыслителями. Они внесли неоценимый вклад в сокровищницу мировой цивилизации и в значительной степени определили поступательное развитие мировой науки и культуры. Сегодня ученые Академии наук страны, продолжая традиции великих предков, трудятся на благо социально-экономического, научно-технического, культурного и духовно-нравственного развития независимого Узбекистана.

Академия наук Республики Узбекистан была основана в Ташкенте в ноябре 1943 года. Начальный этап ее становления ознаменован формированием научного потенциала, созданием ведущих научных школ, научно-исследовательских институтов и материально-технической базы. Однако академическая наука была ориентирована на решение задач, зачастую далеких от насущных потребностей Узбекистана.

Обретение Узбекистаном независимости в 1991 году явилось огромным историческим событием для всего народа, в том числе для научной и творческой общественности страны. Она положила начало новому этапу развития Академии наук и предоставила дополнительные возможности для проведения научных исследований. В частности, научные учреждения Академии наук наряду с формированием новых идей стали целенаправленно работать над приоритетными для нашей страны научно-техническими задачами, сосредоточив на них свои основные силы. С каждым годом росло число научно-технических и инновационных разработок востребованных отечественным производством.

Сегодня Узбекистан является крупным в Центральной Азии научным центром, обладающим развитой исследовательской материальной базой, обширным научным фондом, квалифицированными научными кадрами, чьи труды нашли признание во всем мире.

Научно-исследовательский комплекс республики включает в себя 362 учреждения академического, вузовского и отраслевого профиля, в том числе

- 101 научно-исследовательский институт,
- 55 научно-исследовательских подразделений вузов,
- 65 проектно-конструкторских организаций,
- 32 научно-производственных объединения и экспериментальных предприятия,
- 30 информационно-вычислительных центров.

Например, в области информационных технологий и теории информации изучаются проблемы алгоритмизации и моделирования сложных процессов и систем,

в том числе системы оптимального автоматизированного управления и искусственного интеллекта, теории распознавания образов, обработки и защиты информации, создания компьютерных сетей и информационных технологий.

Таким образом, развитию науки в республике Узбекистан уделяется большое значение. Особо отмечено, что сильнейшими сторонами социально-экономического развития и инновационного потенциала Узбекистана являются инвестиции в человеческий капитал, исследования, объем государственных затрат на развитие образования и в целом состояние системы образования.

Литература:

1. Закон Республики Узбекистан об Образовании. — Т.: Изд-во «Узбекистан», 1997. — 36 с.
2. Национальная программа по подготовке кадров. — Т.: Изд-во «Узбекистан», 1997.
3. Выготский Л. С. Педагогическая психология. М., 1996.
4. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения [Текст]: В 2 т. Т. 1. / А. Н. Леонтьев — М.: Педагогика, — 1998. — 61 с., 235 с.
5. Рубцов, В. В. Психолого-педагогическая подготовка учительских кадров для новой школы / В. В. Рубцов // Вопросы психологии. — 2010. — № 3. — С. 57–64.
6. Талызина, Н. Ф. Педагогическая психология: [учебник для сред. проф. образ.] / Н. Ф. Талызина. — 4-е изд.; стер. — М.: Академия, 2006. — 287 с.

Развитие творческого мышления и личностных качеств учащихся академических лицеев на уроках русского языка и литературы

Алимсаидова Сайёра Амидьеевна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель
Кокандский государственный педагогический институт (Узбекистан)

В любом мыслительном акте существует *творческая*, *вспорождающая часть*, связанная с генерацией (порождением) гипотез, и *исполнительная часть*, связанная с их реализацией и проверкой. Эти две составляющие могут быть выделены не только в мышлении, но и в любом познавательном процессе.

Другими словами, *творческой* называется такая деятельность, которая приводит в результате к получению нового продукта. С другой стороны, поскольку новый продукт может быть получен случайно или путем сплошного неэвристического перебора вариантов, то к *критерию новизны продукта* обычно добавляют *критерий новизны процесса*, с помощью которого этот продукт был получен (новый метод, приём, способ действия). И еще: процесс или результат мыслительного акта называют творческим только в том случае, если он не мог быть получен в результате простого логического вывода или действия по алгоритму.

Опираясь на анализ психолого-педагогической литературы (Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, А. М. Ма-

тюшкин, Д. Б. Богоявленская и др.), мы пришли к выводу, что творчество — это бесконечный поиск, радость открытий, ощущение полноты бытия.

В ходе обучения перед преподавателем стоит целый ряд задач, которые не относятся напрямую к обучению, но являются необходимыми для достижения успеха в обучении и развитии учащихся. Основную долю в общее развитие ученика вносит освоение учебного материала. Однако как-уже подчеркивалось выше, развитие ряда личностных особенностей не предусматривается традиционной программой обучения.

Наибольший эффект, по мнению С. А. Смирнова [1], дают такие методы, как творческое задание; постановка проблемы или проблемной ситуации; дискуссия. Мы считаем, что наряду с перечисленными методами развитию творческих способностей учащихся способствует и интеграция учебных дисциплин.

Творческое задание представляет собой учебное задание, содержащее творческий компонент, для решения которого учащемуся необходимо использовать знания,

приемы или способы решения, никогда им ранее не применяемые. Почти любое учебное задание можно представить в творческой форме, однако наибольший творческий потенциал содержат такие виды учебных заданий, как сочинение, придумывание заданий и упражнений, составление ребусов, головоломок, написание стихотворений. Частое проведение таких заданий приучает учащихся постоянно думать и искать различные варианты выполнения учебных заданий.

Постановка проблемы или проблемной ситуации. Суть метода заключается в представлении учебного материала урока в виде доступной, образно и ярко излагаемой проблемы. Метод постановки проблемы близок к методу творческих заданий, но имеет значительное преимущество в том, что создаёт у учащихся сильную мотивацию. Например, на уроках русского языка в академических лицеях можно использовать краеведческие тексты, опираясь на которые ученики могут составлять различные диалоги и упражнения

Дискуссия (организация обсуждения материала) — метод обучения, основанный на обмене мнениями по определённой проблеме. Точка зрения, высказываемая учащимся в ходе дискуссии, может отражать как его собственное мнение, так и опираться на мнения других лиц. Хорошо проведенная дискуссия имеет большую обучающую и воспитательную ценность: учит более глубокому пониманию проблемы, умению защищать свою позицию, считаться с мнениями других. Именно здесь необходимо выработать следующие качества:

- не переносить негативное отношение сверстников к тому или иному способу решения обсуждаемых вопросов на себя, т. е. научить не обижаться на замечания;
- доказывать правильность своего мнения не приказом, оскорбительными интонациями и словами, а фактами и примерами [1].

Интеграция — новый подход к обучению и воспитанию учащихся, средство интенсификации урока, высокая форма воплощения межпредметных связей на качественно новой ступени. Интеграция в обучении позволяет перейти от изолированного рассмотрения различных явлений действительности к их комплексному изучению. При организации интегрированного обучения появляется возможность показать мир во всем его многообразии с привлечением научных знаний, литературы, музыки, живописи, что способствует эмоциональному и нравственному развитию личности учащегося, формированию его творческого мышления. Например, тема «Праздники и традиции» изучается историей, литературой, музыкой, географией. Следует пересмотреть материал таким образом, чтобы данная тема воспринималась учащимися целостно комплексно. При проектировании урока учитывается взаимосвязь естественнонаучного, гуманитарного и художественно-эстетического циклов, т. е. позволяет рассматривать то или иное явление, процесс в его многообразии.

Интеграция — не самоцель, а определенная система в деятельности учителя и учащихся, поэтому достигается конкретный результат интегрированного обучения. Он заключается в следующем:

- расширяется кругозор учащихся;
- повышается уровень знаний, глубже усваиваются понятия и закономерности;
- происходит эмоциональное развитие учащихся, основанное на привлечении истории, живописи и литературы и т. д.;
- изменяется уровень интеллектуальной деятельности учебный материал
- рассматривается с позиции ведущей идеи, устанавливаются естественные
- взаимосвязи между изучаемыми проблемами;
- учащиеся активно включаются в познавательную творческую
- деятельность сочиняют стихи, рассказы, выражая свое личное отношение
- к изучаемым явлениям и процессам.

Творческая личность должна обладать следующими индивидуальными чертами: способностью идти на разумный риск, готовностью преодолевать препятствия, толерантностью к неопределенности, готовностью противостоять мнению окружающих.

Неисчерпаемый потенциал для формирования творческого мышления как системного качества личности заключен в самом предмете преподавания русского языка и литературы, на которых возможно создание условий, способствующих развитию творческой личности ребенка.

«Художественная литература, — по мнению В. В. Голубкова [2], — дает учащемуся подлинное познание мира в специфической области, которая недоступна для таких наук, как физика, математика, химия, и лишь в известной степени доступна таким гуманитарным дисциплинам, как история и психология. Литература — это целостное понимание человека и человеческого общества во всем разнообразии его жизни...»

Такие учебные предметы, как русский язык и литература традиционно принято считать гуманитарными, однако «раздробленность, мозаичность», отсутствие целостности воспринимаемого учебного материала и на этих уроках может привести к пассивности учащегося, к работе «ради отметки». Вследствие этого и возникает порой протест против «овладения суммой знаний, накопленных человечеством». Ориентация на «энциклопедизм» не оправдывает себя. Формально-логическое мышление зачастую опережает интуитивно-образное и снижает способность к творчеству.

Выполнение вышеуказанных рекомендаций и требований к учебному и воспитательному процессу, направленному на продуктивное развитие личности учащихся лицеев, способствует формированию самостоятельного мышления, повышению творческой активности учащихся эффективному развитию познавательных и творческих способностей.

Литература:

1. Педагогика педагогические теории, системы, технологии. Учебник для студентов высших и средних пед учеб зав-дений // С. А. Смирнов, И. Б. Котова, Р. Г. Шиянов и др. Под ред. С. А. Смирнова — М., Изд. центр «Академия», 2000—512 с.
2. Голубков В. В. Методика преподавания литературы: Учебное пособие для студентов педагогических институтов. — М.: Просвещение, 2005.
3. Яковлева Е. Л. Методические рекомендации учителям по развитию творческого потенциала учащихся. — М., 1998.

Место педагогических технологий в обучении в вузе

Алимсаидова Сайёра Амидьеевна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель
Кокандский государственный педагогический институт (Узбекистан)

В условиях гуманизации образования существующая теория и технология обучения должна быть направлена на формирование сильной личности, способной жить и работать в непрерывно меняющемся мире, способной смело разрабатывать собственную стратегию поведения, осуществлять нравственный выбор и нести за него ответственность, т. е. личности саморазвивающейся и самореализующейся.

В вузе особое место занимают такие формы занятий, которые обеспечивают активное участие на занятиях каждого студента, повышают авторитет знания и индивидуальную ответственность студентов за результаты учебного труда. Эти задачи можно успешно решать с помощью педтехнологий. В. П. Беспалько в книге «Слагаемые педагогической технологии» дает определение педагогической технологии, как систематичное воплощение на практике заранее спроектированного учебно-воспитательного процесса.

В настоящее время в понимании и употреблении термина «педагогическая технология» существуют несколько различных позиций:

1. Педагогическая технология понимается как процесс коммуникации или способ выполнения учебной задачи, включающий применение эвристических методов и системного анализа для улучшения обучения (В. П. Беспалько, М. А. Чошанов, Б. А. Слостенин, В. М. Монахов, Б. Скипнер, С. Гибсон, Т. Сакамото).

2. Педагогическая технология рассматривается как обширная область знания, занимающаяся конструированием оптимальных обучающих систем и опирающаяся на данные социальных, управленческих и естественных наук. (П. И. Пидкасистый, В. В. Гузеев, М. Эраут, Р. Стакенас, В. Кауфман, Д. Эдди, С. Ведемейер).

3. Представляет многоаспектный подход и предлагает рассматривать несколько значений педагогической технологии одновременно (М. В. Кларин, В. В. Давыдов, Т. К. Селевко, Д. Финн, К. М. Силбер, П. Митчелл, Р. Томас).

Педагогическая (образовательная) технология — это система функционирования всех компонентов педагогического процесса, построенная на научной основе, запрограммированная во времени и в пространстве и приводящая к намеченным результатам.

Понятия «образовательная» и «педагогическая» технологии в значительной степени перекрываются. С одной стороны, понятие «образовательная технология» (технология в сфере образования) представляется несколько шире, чем понятие «педагогическая технология» (относящаяся к сфере педагогики), ибо образование включает, кроме педагогических, ещё разнообразные социальные, социально-политические, управленческие, культурологические, психолого-педагогические, медико-педагогические, экономические и другие смежные аспекты.

Технологический подход к обучению предусматривает точное инструментальное управление учебным процессом и достаточно гарантированное достижение поставленных учебных целей.

В процессе обучения можно выделить как минимум содержательную (чему учить), процессуальную (как обучать), мотивационную (как активизировать деятельность учащихся) и организационную (как структурировать деятельность преподавателя и студентов) стороны. Каждой из этих сторон соответствует ряд концепций. Так, первой стороне соответствуют концепции содержательного обобщения, генерализации учебного материала, интеграции учебных предметов, укрупнения дидактических единиц и др. Процессуальной стороне — концепции программированного, проблемного, интерактивного обучения и др. Мотивационной — концепции мотивационного обеспечения учебного процесса, формирования познавательных интересов и пр. Организационной — идеи гуманистической педагогики, концепции педагогики сотрудничества, «погружения» в учебный предмет [3], концентрированного обучения и др. Все эти концепции в свою очередь обеспечиваются техно-

логиями. Например, концепции проблемного обучения соответствуют такие его технологии: *проблемно-диалоговое обучение; проблемно-задачное; проблемно-алгоритмическое; проблемно-контекстное; проблемно-модельное; проблемно-модульное; проблемно-компьютерное обучение.*

Технологий обучения существует огромное количество. Каждый преподаватель может самостоятельно придумать новые формы работы с аудиторией. Часто используют на занятиях работу в парах, когда студенты учатся задавать друг другу вопросы и отвечать на них.

Интерактивное творчество преподавателя и студента безгранично. Важно только умело направить его для достижения поставленных учебных целей. Многие основные методические инновации связаны сегодня с применением интерактивных методов обучения. Интерактивное обучение — это, прежде всего, диалоговое обучение, в ходе которого осуществляется взаимодействие преподавателя и студента.

Каковы основные характеристики «интерактива»? Следует признать, что интерактивное обучение — это специальная форма организации познавательной деятельности. Она имеет в виду вполне конкретные и прогнозируемые цели. Одна из таких целей состоит в создании комфортных условий обучения, таких, при которых студент чувствует свою успешность, свою интеллектуальную состоятельность, что делает продуктивным сам процесс обучения.

Суть интерактивного обучения состоит в том, что учебный процесс организован таким образом, что практически все студенты оказываются вовлеченными в процесс познания, они имеют возможность понимать и рефлексировать по поводу того, что они знают и думают. Совместная деятельность студентов в процессе познания, освоения учебного материала означает, что каждый вносит свой особый индивидуальный вклад, идет обмен знаниями, идеями, способами деятельности. Причем, происходит это в атмосфере доброжелательности и взаимной поддержки, что позволяет не только получать новое знание, но, и развивает саму познавательную деятельность, переводим ее на более высокие формы кооперации и сотрудничества.

Интерактивная деятельность на занятиях предполагает организацию и развитие диалогового общения, которое ведет к взаимопониманию, взаимодействию, к совместному решению общих, по значимых для каждого участника задач.

Интерактив исключает доминирование как одного выступающего, так и одного мнения над другим. В ходе диалогового обучения студентам учатся критически мыслить, решать сложные проблемы на основе анализа обстоятельств и соответствующей информации, взвешивать альтернативные мнения, принимать продуманные решения, участвовать в дискуссиях, общаться с другими людьми. Для этого на занятиях организуются индивидуальная, парная и групповая работа, применяются исследовательские проекты, ролевые игры, идет работа с документами и различными источниками информации, используются творческие работы. Главное — уважение личности студента, не убить интереса к работе, а наоборот стремиться развивать его, не оставляя чувства тревоги и неуверенности в своих силах.

Конфуций писал *«Учитель и ученик растут вместе»*. Педтехнологии позволяют расти как студентам, так и преподавателям. Обратим внимание на тот факт, что в целостном процессе обучения учителю необходимо применять сразу несколько технологий, обслуживающих различные его стороны. Но в реальной практике это положение не всегда реализуется. Дело в том, что зачастую учитель стремится, прежде всего, овладеть и применить в практике какую-либо одну технологию или отдельные висите привлекательные ее элементы. В этом случае нарушается принцип целостности: процесс обучения требует всестороннего его обеспечения различными технологиями, сами же технологии дают педагогический эффект только будучи целостными.

Что представляют собой формы интерактивного обучения? В настоящее время методистами и учителями-практиками разработано немало форм групповой работы для обучения праву. Наиболее известные из них «большой круг», «мозговой штурм», «дебаты». Эти формы эффективны в том случае, если на уроке обсуждается какая-либо проблема в целом, о которой у студентов имеются первоначальные представления, полученные на занятиях или в житейском опыте.

Обобщая всё вышеизложенное, можно сделать следующие выводы, что при новой парадигме образования педагог выступает больше в роли организатора самостоятельной активной познавательной деятельности учащегося, компетентным консультантом и помощником. Эта роль значительно сложнее, чем при традиционном обучении и требует от педагога более высокого уровня профессионально-педагогической культуры.

Литература:

1. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс. — В двух книгах. Книга 1. Общие основы процессов обучения. — М.: Владос, 2003. — 574 с.
2. Педагогика: Учебник для педагогических учебных заведений. / Под ред. П. И. Пидкасистого. Педагогическое общество России. — М., 2002. — 604 с.
3. Современные педагогические технологии в личностно-ориентированном обучении и воспитании; Учебно-методическое пособие для учителей и воспитателей / Под общей ред. д. п.н., проф. Р.Х. Джураева, — Ташкент, 2008.
4. Ахмедова Л. Т. Роль и место педагогических технологий в профессиональной подготовке студентов — Ташкент, 2009.

Формирование ценностных ориентаций обучающихся современного вуза

Белогорцев Николай Николаевич, преподаватель
Воронежский институт ФСИН России

В статье анализируется проблема формирования ценностных ориентаций обучающихся в современных реалиях российского общества. Определены базовые компоненты ценностных ориентаций, их место в структуре личности. Выявлена специфика ценностных ориентаций обучающихся и сущность профессиональных ценностных ориентаций.

Ключевые слова: ценности, ценностные ориентации, личность, обучающиеся, образование, профессиональные ценностные ориентации

Актуальность заявленной тематики обусловлена тем, что в современных условиях трансформации ценностных ориентаций, они приобретают основополагающую значимость, поскольку детерминируют функционирование и развитие личности. Это значимый компонент структуры личности. Историческая обусловленность показывает их социальность, а практика конкретного индивида — индивидуальность. Проявляясь во всех сферах жизни человека, они регулируют поведение. Исследуемый процесс — сложный и многогранный, поскольку в различные периоды жизни видоизменяется градация ценностных ориентаций, не утрачивая значения для жизнедеятельности личности.

Известные ученые посвятили свои научные труды изучению проблемы ценностных ориентаций: К. А. Абульханова-Славская, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн и другие. Теоретические основы формирования ценностных ориентаций личности прослеживаются в исследованиях О. Г. Дробницкого, А. Г. Здравомыслова, В. П. Тугаринова и других.

Педагогические исследования изучают ценностные ориентации личности у разных возрастных страт населения: учащихся общеобразовательных учреждений (Е. Н. Белова, Н. П. Карпова, Т. Н. Семенкова), студентов (Н. А. Долгушина, Н. Э. Касаткина, С. С. Королева, Е. Л. Руднева, Е. Б. Храмова) и другие.

Во все времена человечество пытается осознать экзистенцию своей жизни через разрешение проблемы сущностных основ личности. Самой ранимой стороной витальной деятельности человека является понятие и осознание своего места в жизни, признание ценностей своей личности. Воспринимать себя целостной личностью человек может только во взаимосвязи с миром, в чувстве сопричастности со всем социумом. Такое восприятие формируется на протяжении всего периода онтогенеза. Социальные институты призваны помочь ему в этом. Институт образования, как один из основополагающих социальных институтов, исполняющих функцию проводника, является наиболее значимым.

Формирование нравственных ценностей как квинтэссенции личности выступает в качестве основополагающей составляющей воспитательной системы. Важный фактор формирования нравственных ценностей — создание благоприятной психологической атмосферы. В свое время великий педагог К. Д. Ушинский отмечал особую роль эмоций в формировании нравственных ценностей. Ученый был

убежден, что ни слова, ни мысли, ни поступки человека не отражают так четко его самого и его отношение к миру, как его чувствования: в них прослеживается характер не отдельной мысли, не отдельного решения, а всего содержания души человека. Мы разделяем точку зрения великого классика педагогики в том, что основу воспитания составляют общечеловеческие ценности: доброта, любовь, эмпатия, вера в личную свободу человека. А воспитание — это личностная ценность, создающая «вторую природу человека», формирующая, просвещающая сознание, открывающая путь к добру [5].

В педагогике ценности выступают как нравственный принцип воспитания, как основополагающее условие для формирования нравственных отношений между преподавателем и студентами, как средство развития интеллектуальной культуры — мыслей, чувств, переживаний. Базовая педагогическая функция ценности воплощается в ее ориентирующей, направляющей роли в жизни и деятельности человека, выступающей как «ось сознания», саморегуляции его поведения в настоящем и будущем [1, с.30–37].

Мы согласны с исследователями [2, 3, 6, 7], констатируем, что ценностные ориентации являются составной частью личности, поскольку именно они отождествляют весь витальный опыт, который индивид накопил за весь период онтогенеза. Ценностные ориентации — это ядро сознания, вокруг которого вращаются все мысли и чувства индивида и оказывающей значительное влияние на витальные вопросы. Особенностью ценностных ориентаций является то, что этот императив управляет поведенческим процессом субъекта как осознанным действием.

Ценностные ориентации можно рассматривать как систему ценностных предпочтений, выражающих субъективное отношение личности к объективным условиям жизни, определяющим поступки и действия человека, проявляющих себя в поведенческой стратегии. Ценностные ориентации — важнейшие элементы эндогенной структуры личности, зафиксированы витальной практикой человека, симбиозом его эндогенных переживаний и дифференцируют существенное и несущественное для конкретной личности. Сформированные ценностные ориентации индивида образуют определенное ядро сознания, обеспечивающего зрелость личности, конструктивный тип поведения и деятельности, направленность потребностей и интересов. Мотивация выступает как значимый фактор, регулирующий и детерминирующий ценностные ориентации личности. Ос-

новополагающим результатом, показывающим сформированность ценностных ориентаций, выступает мировоззренческие и нравственные позиции, глубокие и постоянные привязанности, принципы поведения.

Структура ценностной ориентации представлена тремя компонентами:

1. Познавательным (смысловым) компонентом, обобщающим социальный опыт личности, осуществляющий научное познание действительности и способствующий становлению ценностного отношения.

2. Сензитивный компонент, детерминирующий личностный смысл отношения индивида к ценностям.

3. Деятельностный компонент, выступающий результатом взаимодействия первых двух компонентов. На основании ознакомления с реальностью и ее ценностного переживания субъектом формируется готовность действовать в соответствии с продуманным планом.

Обучающиеся высшей школы как особая социальная группа постоянно находятся в эпицентре внимания социологов, психологов, педагогов, являясь лакмусом происходящих перемен и определяющим потенциал эволюции социума. От качества сформированных ценностных ориентаций, зависит будущее молодого поколения, будущее общества. В то же время в условиях ломки сложившихся стереотипов неизбежна переоценка ценностей, их кризис более всего проявляется в сознании этого общественного страта.

Молодежь как один из сензитивных страт населения — значимый субъект социальных перемен, большая инновационная сила, нуждающаяся в разумном использовании. Современное молодое поколение должно решить множество основополагающих задач в различных витальных областях. Эти решения будут иметь влияние на конструктивное развитие страны, на сохранность и трансляцию базовых ценностей следующим поколениям.

Нам импонирует позиция Е. Л. Рудневой, убежденной, что «ценностные ориентации студентов- это необходимый компонент их витального самоопределения, выражающегося в ценностном выборе приоритетных научных идей, об-

раза гражданина, проектирования себя как гражданина и как профессионала» [4].

У каждого поступившего в высшее учебное заведение присутствуют уже сложившиеся ценностные ориентации, которые он приобрел в семье, в школе, в референтной группе сверстников. Чаще всего эти ценностные ориентации отличаются узко-личностным характером. Может ли профессиональное образование влиять на ценностные ориентации обучающихся? Да, может, поскольку в период обучения человека в высшей школе происходит автономизация его от семьи, включая территориальную удаленность, и старые ценностные ориентации, не подпитываемые извне, могут заменяться другими.

Выступая как отражение образа жизни, ценностные ориентации определяют не только стиль поведения обучающихся в процессе учебы, но и мотивацию, и направленность его деятельности.

Можно констатировать, что ценностные ориентации — это фундамент, опираясь на который у студентов можно формировать определенную направленность в образе жизни, в приоритете ценностной шкалы сознания обучающихся, в эволюции целого конгломерата их конструктивных качеств, ориентированных на активно-деятельное участие в жизни общества.

Итак, ценностные ориентации- это результат эндогенного и экзогенного взаимодействия в процессе эволюции личности. Это субъективное отражение объективного мира в сознании конкретного человека. Ценностные ориентации — это общечеловеческие позиции, в соответствии с которыми конструируется поведенческая стратегия человека в различных витальных ситуациях. Нам представляется, что они определяют базис, детерминирующий качество жизни человека, детерминируют квинтэссенцию направленности индивида и являются базисом мировоззрения и мотивации, фундаментом ее отношений к внешнему социуму, событиям, ситуации, к людям, к самому себе. Система ценностных ориентаций формируется в процессе всего онтогенеза, меняясь под воздействием внутренних и внешних детерминант.

Литература:

1. Михальцова, Л. Ф. Феномен понятия «ценность» и его генезис в психолого-педагогических исследованиях / Л. Ф. Михальцова // Педагогическое образование и наука. — 2009. — № 5. С. 30—37.
2. Овчинников О. М. Гуманизация субъект-субъектных отношений как основополагающий фактор в педагогической деятельности с несовершеннолетними аддиктами. Вестник Орловского государственного университета. Серия: Новые гуманитарные исследования. 2011. № 1 (15). С. 411—414.
3. Овчинников О. М. Ценностные ориентации подростков с дезадаптивным поведением. Научные проблемы гуманитарных исследований. 2011. № 1. С. 151—155.
4. Руднева, Е. Л. Теоретические основы формирования жизненных и профессиональных ценностных ориентаций студентов: монография / Е. Л. Руднева; под общ. ред. Б. П. Невзорова. — Кемерово: Изд-во КРИП- КиПРО, 2002. — 302 с.
5. Ушинский, К. Д. Педагогические сочинения: в 6 т. / К. Д. Ушинский. — М.: Педагогика, 1990. — 528 с.
6. Фортова Л. К., Овчинников О. М. Социальное развитие учащейся молодежи, склонной к деструктивному поведению // Молодой ученый. — 2015. — № 10. — С. 1323—1324.

7. Фортова Л. К., Овчинников О. М., Ломакина А. Н. Педагогическая профилактика неадаптивного поведения несовершеннолетних в современном социуме. Учебное пособие / Л. К. Фортова, О. М. Овчинникова, А. Н. Ломакина; Федеральная служба исполн. наказаний, Владимирский юридический ин-т Федеральной службы исполн. наказаний. Владимир, 2011. 147 с.

Интегрированный урок на тему «Треугольник и его виды»

Бондарь Марина Александровна, учитель математики;
Лазарева Елена Викторовна, учитель русского языка и литературы
МБОУ «Гимназия №5» г. Белгорода

Тип урока: закрепления и обобщения знаний, умений и навыков.

Цели:

1. *Образовательные:* обобщить знания по теме треугольник; повторить виды треугольников; ознакомить учащихся с понятием «фронтальной проекции».

2. *Развивающие:* развить воображение, геометрическое мышление, внимание; повысить познавательную и творческую деятельность.

3. *Воспитывающие:* воспитание дисциплинированности, аккуратности; патриотизма и гордости за свою Родину, свой народ.

Ход урока

1. *Организационный момент.* Здравствуйте ребята!

Ребята, послушайте, какая тишина!

Это в школе продолжают уроки.

Мы не будем тратить время зря,

И приступим все к работе.

Мы сюда пришли учиться,

Не лениться, а трудиться.

Работаем старательно,

Слушаем внимательно.

Учитель математики: Начнём наш урок словами известного русского математика Алексея Ивановича Маркушевича: «Кто с детских лет занимается математикой, тот развивает внимание, тренирует свой мозг, свою волю, воспитывает в себе настойчивость и упорство в достижении цели».

Именно это нам потребуется на сегодняшнем уроке: внимание, настойчивость и упорство, чтобы достичь поставленных целей.

2. Актуализация знаний.

2.1. *Устный счёт. Карточка.*

2.2. *Вопросы:*

а) Что такое треугольник? (Треугольник — это геометрическая фигура, состоящая из трех точек, не лежащих на одной прямой и трех попарно соединяющих их отрезка)

б) Назовите вершины и стороны треугольника, изображенного на рисунке 1.

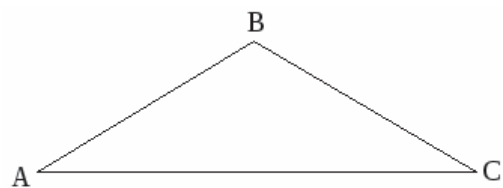


Рисунок 1

- с) Сколько углов имеет треугольник?
д) Какие виды треугольников вы знаете.
е) Заполните таблицу.

Название треугольника	Чертеж	Характеристика треугольника
Остроугольный		
Тупоугольный		
Равнобедренный		
Равносторонний		
Прямоугольный		
Разносторонний		

2.3. *По данным углам определить вид треугольника*

а) $45^\circ, 45^\circ, 90^\circ$

б) $25^\circ, 75^\circ, 80^\circ$

в) $120^\circ, 30^\circ, 30^\circ$

г) $60^\circ, 60^\circ, 60^\circ$

Учитель математики: Откроем тетради, запишем число, классная работа и тему урока «Треугольник и его виды».

3. Применение знаний.

В повседневной жизни мы постоянно сталкиваемся с треугольниками. Подумайте и скажите, а где вы в реальной жизни сталкивались с треугольником?

Треугольник самая распространенная фигура.

а. В лесу, когда мы смотрим на ель и её тень, то перед нами представляется равнобедренный треугольник.

б. На магических символах.

с. Предметы обихода: треуголки, вырезы на одежде.

д. При строительстве мостов.

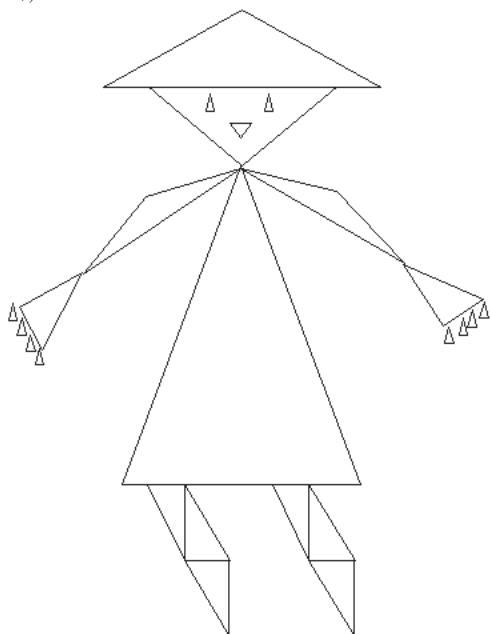
е. Музыкальные инструменты. ТРЕУГОЛЬНИК — самозвучающий музыкальный инструмент, стальной прут,

согнутый в виде треугольника, по которому ударяют палочкой. Применяется в оркестрах и инструментальных ансамблях.

і. Египетский треугольник. Наиболее широко известным из них является прямоугольный треугольник со сторонами 4, 3 и 5. Он назывался также «священным» или «египетским», так как он широко использовался в египетской культуре.

g. Аномальные явления в природе связанные с геометрией треугольника — Бермудский треугольник.

Практическое задание: Треугольники одного вида (с учётом сторон и углов) раскрасить одним цветом (прямоугольный треугольник — синий цвет, тупоугольный треугольник — красный цвет, равнобедренный треугольник — зелёный цвет, равносторонний треугольник — жёлтый цвет,)



Найти периметр: 1 ряд — туловище, 2 ряд — шляпа, 3 ряд — голова.

4. **Физминутка.** С помощью рук постройте (покажите) прямой угол, острый угол, тупой угол.

Учитель литературы: Ребята, как вы думаете, что я делаю на уроке математики? Нет, я не заблудилась! Послушайте стихотворение поэта Евгения Кабалина и подумайте, почему я здесь и о чём мы будем говорить:

Жили люди в разлуках от письма до письма.

Эту радость без стука приносили в дома.

Письма нам возвращают пласт далёких времён,
только вот не вмещают миллионы имён,
миллионы улыбок нерождённых детей,
многотонную глыбу горя, бед и смертей.

Почту деда в пакете с пожелтевшей тесьмой
прочитаю я детям... И в письме за письмом
мы услышим звучанье затаённой струны
в треугольниках-чайках незнакомой войны.

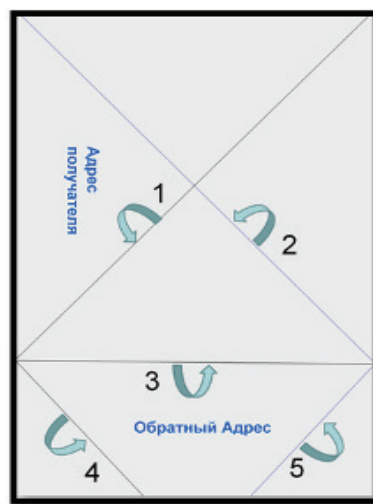
(ответы детей)

— Сформулируйте литературную тему урока.

Миллионы людей в годы Великой Отечественной войны оказались оторванными от родного крова и привычной жизни. Вся надежда была на почту, которая помогала найти близких — в тылу и на фронте. Ежедневно уходили на фронт тысячи писем. Немцы уничтожали узлы связи, разрушали телефонные линии. Поэтому в стране была создана система военно-полевой почты. Письма с фронта. Они не шли в конвертах, на них не было марок. Они были сложены треугольником. Вот так... (показать треугольник письма).

— Ребята, а как вы думаете, почему именно треугольник? Были ли на войне конверты? Марки?

История треугольного письма (сообщение ученика — индивидуальное домашнее задание)



Конверт-треугольник — это обычно тетрадный лист бумаги, сначала загнутый справа налево, потом слева направо. Оставшаяся полоса бумаги (поскольку тетрадь не квадратной, а прямоугольной формы) вставлялась, как клапан, внутрь треугольника. Готовое к отправке письмо не заклеивалось — его всё равно должна была прочитать цензура. Почтовая марка была не нужна, адрес писался на наружной стороне листа.

Учитель математики: Учащимся раздается листок А4. Вместе с объяснением учителя, ребята складывают треугольник. Учитель помогает: сначала загибаем справа налево, потом слева направо. Оставшаяся полоса бумаги (поскольку тетрадь не квадратной, а прямоугольной формы) вставлялась внутрь треугольника.

Учитель литературы: Первым делом подписывался адрес и пунктиром или линией по кромке намечалась обратная сторона. Эта обратная сторона должна оставаться чистой для пометок почтовыми работниками, или для записи, что герой погиб и письмо возвращается адресату. После этого лист разворачивался, и писалось письмо. В случае гибели адресата, адресная сторона перечеркивалась крест накрест, но так, что оставался понятным обратный адрес.

Историческая справка (сообщение учащегося)

Существует памятник, посвященный фронтовому треугольнику. В память о героических воинах — защитниках в Сталинградском сражении. Скульптура девочки с цветком в руке. Рядом — мраморный треугольник солдатского письма. Поводом к созданию именно такой композиции послужило письмо майора Д. Петракова к дочери, написанное 18 сентября 1942 г. после боя в степи северо-западнее Сталинграда. Это место и названо «Солдатским полем».

— Дома вы напишете на этом листе письмо ветерану, конечно же, вы напишете там самые тёплые и дорогие слова. Ваши письма будут вручены ветеранам Великой Отечественной войны, нашим землякам.

Учитель литературы: Во многих российских семьях бережно хранятся пожелтевшие от времени, истончившиеся в местах сгибов, исписанные, как правило, карандашом листочки с поблекшими штампами полевой почты и отметками военной цензуры. Письма с фронтов Великой Отечественной — как ждали их! Не зря фронтовой треугольник остался в нашем сознании как один из символов той грозной эпохи.

Литература:

1. А. Г. Мерзляк, В. Б. Полонский, М. С. Якир Математика [Текст]: 5 класс: учебник для учащихся общеобразовательных учреждений — М.: Вентана-Граф, 2013. — 304 с.ил.
2. <http://www.liveinternet.ru/users/791154/post126084643>

Интегрированный урок на тему «Положительные и отрицательные числа»

Бондарь Марина Александровна, учитель математики;
Севастьянова Екатерина Леонидовна, учитель английского языка
МБОУ «Гимназия №5» г. Белгорода

Цель: повторить и закрепить умения и навыки в действиях с положительными и отрицательными числами.

Задачи:

- Повторить понятия положительных и отрицательных чисел; закрепить навыки выполнения действий с положительными и отрицательными числами.
- Способствовать воспитанию интереса к предмету через нетрадиционную форму проведения урока.
- Развивать логическую смекалку, творческое мышление.

Ход урока**1. Самоопределение.**

Good morning, everybody. We're glad to see you again. How are you? What's the weather like today?

5. Подведение итогов.

Сегодня на уроке вы хорошо поработали! Молодцы! Повторили понятие треугольника, повторили какие бывают треугольники и узнали о «фронтовом» треугольнике и как его делали.

Рефлексия: Повторили... Узнали...

Учитель литературы: Закончить литературную часть урока я хотела бы такими словами:

Треугольником сложен потемневший листок,
В нем и горькое лето, и сигналы тревог,
Даже смерть отступала, хоть на несколько дней,
Где солдатские письма шли дорогой своей.

Я прошу Вас: храните солдатские письма

В них столько надежды и вечного смысла.

Я Прошу Вас: храните солдатские письма,

Тревожную память людской доброты!

Учитель математики: Если за каждого погибшего во Второй мировой войне объявить минуту молчания... *Мир молчал бы 50 лет!!!* Давайте и мы почтим минутой молчания тех, кто не вернулся с фронтов Великой Отечественной войны...

6. Домашнее задание. Подведение итогов урока.

How do you find it? To tell the truth, today we're having an unusual lesson.

Я рада видеть каждого из вас,

И пусть весна прохладой в окна дышит.

Нам будет здесь уютно, ведь наш класс

Друг друга любит, чувствует и слышит.

— А теперь в ваших рабочих тетрадях запишем число, классная работа, тема урока «Положительные и отрицательные числа».

2. Актуализация знаний и фиксирование затруднений.

— Мы с вами уже изучили положительные и отрицательные числа, умеем выполнять действия с ними. Ответим на несколько вопросов.

— Проведём мини-опрос. На столе карточки с числами.

1. Скажите, какое перед нами число? {Число — 32}

2. Как называется это число? {Это число отрицательное}
3. Где на координатной прямой расположено это число? {Это число на координатной прямой расположено слева от нуля}
4. А какие числа называются отрицательными? {Отрицательными числами называются числа, которые расположены на координатной прямой слева от нуля}
5. Мы говорим о координатной прямой. Какая прямая называется координатной? {Координатной прямой называется прямая, на которой есть начало отсчёта, единичный отрезок и направление}
6. Назовите два целых соседних числа с данным числом. { — 31 и —33}
7. Какое число будет противоположно данному числу? {Число 32}
8. Какие числа называются противоположными? {Противоположными называются числа, которые отличаются друг от друга только знаками}
9. Чему равен модуль данного числа? {Модуль данного числа равен 32}
10. Что называется модулем числа? {Модулем числа называется расстояние от начала отсчета до точки на координатной прямой}
- Ну что ж, с заданием все справились. Значит, можем продолжить.

3. Постановка учебной задачи и построение проекта выхода из ситуации.

— Выполним следующее задание: Расставьте синие числа в порядке возрастания, а красные — в порядке убывания.

2,3	$-1\frac{1}{2}$	0,1	5
-7	$3\frac{1}{3}$	-8	-3,5
$10\frac{2}{5}$	-4,2	1,4	$-2\frac{3}{4}$

- А теперь проверим, что у вас получилось. {Синие: -8; -7; -4,2; -3,5; $-2\frac{3}{4}$; $-1\frac{1}{2}$; Красные: $10\frac{2}{5}$; 5; $3\frac{1}{3}$; 2,3; 1,4; 0,1}
- Молодцы. С этим заданием вы справились.

4. Физкультминутка.

Clap Your Hands
 Clap, clap, clap your hands,
 Clap your hands together.
 Step, step, step your feet,
 Step your feet together.
 Touch, touch, touch your cheeks,

Touch your cheeks together.
 Touch, touch, touch your ears,
 Touch your ears together.
 Shake, shake, shake your hands,
 Shake your hands together.
 Smile, smile at your friends,
 Let us smile together.

5. Историческая справка.

— Сядьте поудобнее, подготовьтесь к следующим серьезным заданиям и прослушайте небольшую историческую справку.

The concept about negative numbers arose in practice long ago, and at the solution of such tasks where it was necessary to subtract bigger number from smaller number. Egyptians, Babylonians, and also ancient Greeks didn't know negative numbers and for production of calculations of mathematics of that time used a calculating board. And as the signs «plus» and «minus» didn't exist, they on this board noted positive numbers red calculating sticks, and negative — blue. And negative numbers were called long time as words which meant a debt, shortage, and positive were treated as property.

Ancient Greek scientist Diophantus at all didn't recognize negative numbers and if at the decision at him the negative root turned out, he rejected it as inaccessible.

Absolutely in a different way Old Indian mathematics treated negative numbers: they recognized existence of negative numbers, but treated them with some mistrust, including their peculiar, not the absolutely real.

Europeans didn't approve them long because interpretation of the property — a debt caused bewilderment and doubt. Really, it is possible to put and read property — a debt and how to multiply and divide? It was unclear and unreal.

Negative numbers gained universal recognition in the first half of the XIX century. The theory, according to which we now and study negative numbers, was created.

— Скажите, пожалуйста, а эти определения отрицательных и положительных чисел как имущество и долг сейчас в нашем современном мире просматриваются? Как вы думаете?

— Ну вот, мы восстановили еще немного информации об отрицательных числах.

6. Реализация построенной стратегии.

Практические задания.

— Все решают задачи, которые потом применяются на практике. Сейчас мы тоже решим несколько задач, в которых увидим, где применяются отрицательные числа.

Задача 1. Птица несет яйца и высидывает птенцов зимой. Даже при температуре воздуха -35°C в гнезде температура не ниже 14°C . На сколько температура в гнезде выше температуры воздуха?

Решение.

Чтобы определить на сколько температура в гнезде больше, чем температура воздуха, нужно от 14 отнять -35 .

1) $14 - (-35) = 14 + 35 = 49^\circ\text{C}$ — температура в гнезде больше.

Ответ: на 49°C .

Задача 2. Шмели выдерживают температуру до $-7,8^\circ\text{C}$, пчелы — выше этой на $1,4^\circ\text{C}$. Какую температуру выдерживают пчелы?

Решение.

Чтобы найти на какую температуру выдерживают пчелы, нужно к числу $-7,8$ прибавить число $1,4$.

1) $-7,8 + 1,4 = -(7,8 - 1,4) = -6,4^\circ\text{C}$ выдерживают пчелы.

Ответ: $-6,4^\circ\text{C}$.

— Молодцы. С этим заданием вы тоже справились.

7. Тестовая работа.

Вариант 1	Вариант 2
1. Сравните числа -15 и -12 . А) $-15 > -12$; Б) $-15 < -12$; В) $-15 = -12$. 2. Найдите сумму чисел $-1,4$ и $-1,8$. А) $-0,4$; Б) $-3,2$; В) $0,4$; Г) $3,2$. 3. Найдите разность чисел $-0,3$ и $-0,7$. А) $-0,4$; Б) -1 ; В) $0,4$; Г) 1 . 4. Найдите произведение чисел $0,2$ и $-0,4$. А) $-0,08$; Б) $-0,8$; В) -8 ; Г) $0,8$. Найдите неизвестное число $-\frac{1}{3} \cdot b = -3$. Ответ: _____	1. Сравните числа -17 и -23 . А) $-17 > -23$; Б) $-17 < -23$; В) $-17 = -23$. 2. Найдите сумму чисел $-1,4$ и $0,8$. А) $-0,6$; Б) $-2,2$; В) $0,6$; Г) $2,2$. 3. Найдите разность чисел $-0,9$ и $0,7$. А) $-0,2$; Б) $-1,6$; В) $0,2$; Г) $1,6$. 4. Найдите произведение чисел $-0,5$ и $-0,3$. А) $-0,15$; Б) $0,15$; В) $-1,5$; Г) $1,5$. Найдите неизвестное число $3 \cdot b = -\frac{1}{3}$. Ответ: _____

9. Самоконтроль и самооценка. Ученики, сверяясь с шаблоном и учитывая систему оценивания, сами оценивают свои знания и умения и выставляют себе оценку.

10. Рефлексия. Итог урока.

— Вот и закончился урок. Мы помогли восстановить сведения о положительных и отрицательных числах.

— Придете вы сегодня домой, к своим родителям и что вы скажете? Продолжите, пожалуйста, фразу: «Сегодня на уроке математики я ...»

Now you are supposed to estimate your partner's activity at the lesson. Use this plan. Please, be polite.

- *At the lesson he/she was active or passive.*
- *He/She is pleased or disappointed with the activity at the lesson.*
- *At the lesson he/she was tired or full of ideas and positive emotions.*
- *The lesson makes our mood better or worse.*
- *Some information was useful or useless, easy or difficult, interesting or uninteresting.*

— А сегодня у нас урок закончился. Спасибо. До свидания.

Welcome to here again! Thank for your attention and active work. Have a nice day!

Литература:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт общего основного образования. — М.: Просвещение, 2011. — 48 с.
2. А. Г. Мерзляк, В. Б. Полонский, М. С. Якир Математика [Текст]: 6 класс: учебник для учащихся общеобразовательных учреждений — М.: Вентана-Граф, 2013. — 304 с. ил.

Овладение английской тематической лексикой на материале произведений Агаты Кристи

Волкова Светлана Александровна, старший преподаватель;
Панкова Наталья Андреевна, студент
Уральский государственный аграрный университет (г. Екатеринбург)

В статье рассматривается возможность овладения тематической лексикой на материале художественной литературы. На примере детективных историй английской писательницы Агаты Кристи авторы показывают возможность изучения лексики для описания внешности и поступков человека.

Ключевые слова: тематическая английская лексика, художественная литература, обучение иностранному языку, языковой материал

В каждом дне общения очень часто возникает тема человека и необходимость описания его внешности, характера, поступков. При обучении иностранному языку, преподаватели часто сталкиваются с проблемой, что обучающиеся слабо знают этот тематический блок английской лексики.

В нашей статье мы хотим рассказать о возможности изучения тематической лексики на материале художественной литературы.

Привлечение художественной литературы на языке оригинала является интересным и перспективным при обучении иностранному языку. Аутентичные художественные тексты способствуют развитию навыков владения языком, языковой и межкультурной компетенций (расширяют словарный запас, знание грамматических структур, навыки устной и письменной речи, развивают языковую догадку и т.д.). Чтение дает «... возможность пропустить через сознание в единицу времени значительное количество языковых комбинаций — грамматических структур и лексических сочетаний» [2], чтобы впоследствии в учебном процессе проговорить и закрепить определённые модели языкового и речевого материала.

К тому же произведения зарубежных писателей знакомят обучающихся с конкретными аспектами иноязычной культуры, обогащают их культурологические знания. Это позволит разнообразить и оживить программу, сделать занятия более увлекательными.

В пользу художественной литературы в процессе обучения иностранному языку выступает характерное ей своеобразие. Фабульность произведений помогает повысить заинтересованность и в значительной мере увеличивает эмоциональный отклик. Традиционные компоненты сюжета литературных произведений, такие как экспозиция, завязка, кульминация, развязка, облегчают процесс понимания хода событий, смысла произведения и тренируют языковую догадку у обучающихся.

Необходимо подбирать тексты в соответствии с определёнными критериями, обращая внимание на содержательную и языковую стороны.

Во-первых, тексты должны подходить возрастным и интеллектуальным способностям обучающихся. Кроме того, подобранная художественная литература должна не только

пополнять лексический запас, но и формировать и развивать потребность в чтении на иностранном языке.

Во-вторых, успех использования зарубежной литературы во многом определяется правильным её подбором в соответствии с уровнем владения языком. Преподаватель должен обеспечить максимальное снятие трудностей, возникающих в процессе чтения, должен быть готов давать пояснения лексики и грамматики. Однако помощь не должна мешать развитию языковой и контекстуальной догадки у обучающихся.

На наш взгляд, детективные истории английской писательницы Агаты Кристи будут интересны обучающимся (с уровнем не ниже *intermediate*), так как увлекают психологическим напряжением и непредсказуемой развязкой. Ее произведения читаются на одном дыхании, заставляя ломать голову над личностью преступника. А в силу жанровых особенностей ее книги полны описаний внешности и поступков людей.

Действие ее книг обычно разворачивается в английских поместьях и Лондоне, но есть ряд произведений из цикла о Пуаро, где события разворачиваются на Востоке.

Хотя произведения художественной литературы нельзя назвать достоверным источником информации, большинство событий вымышлено или изменено в соответствии с замыслом автора, в них даётся довольно точное описание быта и нравов. Это необходимо для придания повествованию достоверности. Взгляд на обстановку пропущен через призму личного восприятия. «Художественный мир произведения, как правило, вымышленный, он предоставляет достаточно полный контекст, в котором могут быть представлены герои из различных социальных сфер, и даёт возможность получить представление о реальных жизненных ситуациях в стране изучаемого языка, формируя при этом социокультурную компетенцию». [1; с.107]

В любом произведении художественной литературы большое значение имеет характер героев, за развитием которого, собственно, читатель и наблюдает, чтобы отобразить характер на бумаге существует много разных способов. Иной раз это описание внешности.

An extraordinary-looking little man. He was hardly more than five feet four inches, but carried himself with great dignity. His head was exactly the shape of an egg,

and he always perched it a little on one side. His moustache was very stiff and military. The neatness of his attire was almost incredible; I believe a speck of dust would have caused him more pain than a bullet wound (“The Mysterious Affair at Styles”)

Poirot himself tells Hastings, «... you have a nature so honest, and a countenance so transparent that — enfin, to conceal your feelings is impossible!» (“The Mysterious Affair at Styles”)

A tall man with a brown face, light eyes set rather close together and an arrogant almost cruel mouth. She thought to herself: “I bet he’s been to some interesting parts of the world and seen some interesting things” ... Philip Lombard, summing up the girl opposite in a mere flash of his quick moving eyes thought to himself: “Quite attractive — a bit schoolmistressy perhaps” ... A cool customer, he should imagine — and one who could hold her own — in love or war. (“And Then There Were None”)

She belonged to the class that wears their best clothes, however unsuitable to the occasion. Last year, you know, we had a picnic outing at Scrantor Rocks. You’d be surprised at the unsuitable clothes the girls wore. Foulard dresses and patent-leather shoes and quite elaborate hats, some of them. For climbing about over rocks and in gorse and heather. And the young men in their best suits. Of course, hiking’s different again. That’s practically a uniform, and girls don’t seem to realize that shorts are very unbecoming unless they are very slender. (“The Body in the Library”)

It is really a hard life. Men will not be nice to you if you are not good-looking, and women will not be nice to you if you are. (“The Man in the Brown Suit”)

The young people think the old people are fools — but the old people know the young people are fools. (“Murder at the Vicarage”)

Downstairs in the lounge, there sits an old lady with a sweet, placid, spinsterish face and a mind that has plumbed the depths of human iniquity and taken it all as in the day’s work... where crime is concerned, she’s the goods. (“The Body in the Library”)

Иногда представление о характере даётся через описание поступков персонажа. Причём поступки эти могут отличаться в повседневной жизни и в экстремальной ситуации.

A man when he is making up to anybody can be cordial and gallant and full of little attentions and altogether charming. But when a man is really in love he can’t help looking like a sheep. (“The Mystery of the Blue Train”)

Women can accept the fact that a man is a rotter, a swindler, a drug taker, a confirmed liar, and a general swine, without batting an eyelash, and without its impairing their affection for the brute in the least. Women are wonderful realists. (“Murder in Mesopotamia”)

Сравнительно краткое описание комнаты может так же дать точное представление о характере персонажей. В произведениях Агаты Кристи описание жилья часто даёт

не только представление о характере персонажа, но также и о его финансовом положении и статусе в обществе.

A perfect bedroom decorated throughout in the modern style. Off-white rugs on the gleaming parquet floor — faintly tinted walls — a long mirror surrounded by lights. A mantelpiece bare of ornaments save for an enormous block of white marble shaped like a bear, a piece of modern sculpture in which was inset a clock. Over it, in a gleaming chromium frame, was a big square of parchment — a poem. (“And Then There Were None”)

Из произведений Агаты Кристи можно получить представление об английской аристократии как о людях, привыкших к спокойной, размеренной жизни, где нет иных интересов, кроме выращивания декоративных цветов, светских мероприятий, разговоров о политике и спорте, но тем не менее стойко переносящих тяготы и неприятности, а также готовых к решительным действиям, под влиянием обстоятельств.

Anthony Marston said in a slow puzzled voice: “I’ve just been thinking — John and Lucy Combes. — Must have been a couple of kids I ran over near Cambridge. — Beastly bad luck”. Mr. Justice Wargrave said acidly: “For them, or for you?” — Anthony said: “Well, I was thinking — for me — but of course, you’re right, sir, it was damned bad luck on them. — Of course it was a pure accident.

They rushed out of some cottage or other. I had my licence endorsed for a year. Beastly nuisance”. Dr. Armstrong said warmly: “This speeding’s all wrong — all wrong! — Young men like you are a danger to the community”. Anthony shrugged his shoulders. He said: “Speed’s come to stay. — English roads are hopeless, of course. Can’t get up a decent pace on them”. He looked round vaguely for his glass, picked it up off a table and went over to the side table and helped himself to another whiskey and soda. — He said over his shoulder: “Well, anyway, it wasn’t my fault. Just an accident!” —

The manservant, Rogers, had been moistening his lips and twisting his hands. He said now in a low deferential voice: “If I might just say a word, sir”. — Lombard said: “Go ahead, Rogers”. Rogers cleared his throat and passed his tongue once more over his dry lips. Lombard looked thoughtfully at the man’s twitching face, his dry lips, the fright in his eyes. Blore spoke — spoke in his hearty bullying official manner. He said: “Came into a little something at her death, though? Eh?” Rogers drew himself up. He said stiffly: “Miss Brady left us a legacy in recognition of our faithful services. And why not, I’d like to know?” (“And Then There Were None”)

Подводя итог, можно сказать, что использование оригинальных художественных текстов при обучении иностранному языку имеет несомненные преимущества для языкового и эстетического развития обучающихся — знакомство с аутентичным и естественным языком, развитие языковых навыков, обогащение и развитие устной речи. Чтение художественного текста так же обеспечивает общую

грамотность и позволяет развить навыки критического мышления, умение анализировать, которые необходимы для формирования будущего профессионала в любой сфере деятельности.

Литература:

1. Макарова Т.Н., Соколова Д.Н. Работа с художественными текстами в рамках гуманистического подхода в обучении иностранному языку. // Наука и образование XXI века. Сборник статей Международной научно-практической конференции. Научный Центр «Аэтерна», 2014. — С. 105–110.
2. Яшина М.Е., Панкратова Е.С. Художественная литература на уроке иностранного языка: современные подходы к обучению индивидуальному чтению. URL: <http://www.sociosphera.com>

Интегрированное обучение как эффективный подход для повышения иноязычной компетенции будущих специалистов

Гадоев Каримджон Хайруллоевич, кандидат педагогических наук, старший преподаватель
Таджикский государственный институт языков имени С. Улугзода (г. Душанбе)

Статья охватывает проблему подготовки кадров со знанием иностранных языков в Республике Таджикистан. Необходимость пересмотра путей и подходов, методов и технологии обучения иностранных языков и другие важные аспекты, которые непосредственно связаны с этой проблемой также рассматриваются в данной статье.

Интегрированное обучение как эффективный подход для подготовки специалистов со знанием иностранных языков является ключевым звеном данной статьи.

Ключевые слова: интегрированное обучение, компетенция, методика, лингвострановедение, реалии, культура, иностранный язык, вузовские дисциплины

Integrated learning as an effective approach to enhance foreign language competences of future specialists

The article covers the problem of teaching specialists with knowledge of foreign languages in the Republic of Tajikistan. The need to revise the ways and approaches, methods and techniques of teaching foreign languages and other important aspects that are directly related to this problem are also addressed in this article.

Integrated learning as an effective approach for teaching specialists with knowledge of foreign languages is a key element of this article.

Key words: integrated training, expertise, methodology, linguistics, realities, culture, foreign language, academic discipline

Последнее время в Республике Таджикистан важной проблемой сферы образования является подготовка квалифицированных специалистов со знанием иностранных языков, которые могли бы конкурировать на рынке труда, как в нашей стране, так и за рубежом. Эта проблема и стала причиной продление Указа Президента Республики Таджикистан от 4 апреля 2003 года «О совершенствовании преподавания и изучения русского и английского языков в Республике Таджикистан на 2004–2014 годы» еще на 5 лет. В рамках данной программы должны осуществляться ряд важных задач в течение всего периода реализации данной программы. Одна из важнейших задач этой программы — пересмотр традиционных форм обучения и его перевода на иннова-

ционные технологии, которые обеспечивали бы высокий уровень подготовки будущих специалистов различного направления.

Молодой специалист, кроме овладения глубокими теоретическими знаниями, умениями, практическими навыками управления в области своей специальности, также должен быть обладающим высокой культурой делового общения, как на родном языке, так и на иностранном языке. Поэтому система подготовки должна быть такой, чтобы всесторонне удовлетворить образовательные и профессиональные требования студентов. Именно эта и другие задачи требуют от современных преподавателей как можно больше работать над тем, чтобы все дисциплины были интересны для студентов.

Деление вузовских дисциплин на важные и неважные, обязательные и не обязательные, легкие и трудные со стороны студентов является одной из проблем, которые не дают большинству студентов готовиться как квалифицированные специалисты. Если эта проблема, с одной стороны, является следствия безответственности самих студентов, с другой стороны, результатом не профессиональной работы преподавателей вузовского образования. Эти факты говорят о том, что для подготовки квалифицированных специалистов, ответственность прежде всего несут не руководители и администрация вузов, а преподаватели, которые работают со студентами.

Иностранный язык в вузе по учебной программе, представленной со стороны Министерств образования и науки Республики Таджикистан, считается обязательной дисциплиной для всех специальностей. В основном как иностранный язык студенты изучают английский язык. В некоторых вузах как иностранный язык обучается немецкий, французский и арабский языки. Так как в последние годы требование к специалистам со знанием иностранных языков на рынке труда вырос, международные отношения страны стали больше развиваться и после окончания вуза большое количество выпускников стали продолжать учебу за рубежом, на изучение иностранных языков уделялось особое внимание на уровне Правительства Республики Таджикистана. В связи с этим в рамках Указа Президента Республики Таджикистан от 4 апреля 2003 года «О совершенствовании преподавания и изучения русского и английского языков в Республике Таджикистан на 2004–2014 годы» в течение десяти лет было выполнено много работы.

Изучению иностранных языков особое внимание уделяет и сам Президент Республики Таджикистан Эмомали Рахмон. На каждой встрече, которую он проводит со студентами и молодежью страны начинание каждого нового учебного года, особенно отмечает изучение двух и более иностранных языков.

Данная проблема является очень актуальной не только в нашей республике, но и в других странах и требует всестороннего изучения. Для того чтобы совершенствовать пути и методы изучения иностранных языков, были выполнены много научных трудов. Под разными углами рассмотрели эту проблемы не только наши ученые, но и за рубежом.

В ходе проведенного нами исследования нами было установлено, что как в отечественной науке, так и за рубежом наблюдается большое разнообразие точек зрения о методах и путях подготовки будущих специалистов со знанием иностранных языков. При проведении исследования особое внимание следует отнести изучению иностранных языков в неязыковых вузах страны. Большинство специальностей, для которых изучение языков не является их профилем, особо не обращают внимания на изучение иностранных языков. Хотя, на сегодняшний день многие из студентов осознают, что иноязычная компетенция будущих специалистов особо приветствуется на рынке труда.

Понятие «компетентность» в разнообразных источниках имеет много толкований.

Компетенция (от лат. *competere* — соответствовать, подходить) — способность применять знания, умения, успешно действовать на основе практического опыта при решении задач общего рода, также в определенной широкой области [7].

В сфере лингвистики компетенция определяется как интуитивное знание о языке, которым располагает говорящий на родном языке и которое позволяет ему корректно выражать мысль в словах (слова, фразы в контексте) на родном языке и отличать правильные (рациональные, согласованные) предложения от неправильных [7].

Под термином «коммуникативная компетенция» подразумевается способность осуществлять общение посредством языка [1, 105]. Умение общаться на иностранном языке, приобрести коммуникативную компетенцию не представляется возможным без умения пользоваться всеми основными видами речевой деятельности: чтением, аудированием, говорением (монолог, диалог), письмом.

Коммуникативный процесс при обучении иностранному (английскому) языку представляется не только как процесс передачи и приёма информации, но и как регулирование отношений между партнёрами-коммуникантами, установление различного рода взаимодействия — способности оценить, проанализировать ситуацию общения, субъективно оценить свой коммуникативный потенциал и принять необходимое решение [5, 224].

Реальный процесс формирования коммуникативной компетенции студентов по иностранному языку требует выработку речевых (коммуникативных) умений, в том числе:

- языковых умений и навыков;
- лингвострановедческих и страноведческих знаний;
- читать и понимать несложные, аутентичные тексты (с пониманием основного содержания и с полным пониманием);
- устно общаться в стандартных ситуациях учебно-трудовой, культурной и бытовой сфер;
- в устной форме кратко рассказать о себе, своём окружении, пересказать, выразить мнение, аргументировать свою точку зрения, дать оценку;
- умение письменно оформить и передать элементарную информацию (письмо).

Грамматические и лексические навыки и умения представляют собой основу языковой компетенции обучающегося, на которую опираются речевые навыки и умения. Ведь именно с момента осознания грамматической формы фразы и её лексического значения простой набор звуков, который человек слышит, читает, произносит и говорит, приобретает определённый смысл. Так определяется минимальный уровень коммуникативной компетенции в государственном образовательном стандарте по иностранным языкам [2, 62].

Иначе говоря, формирование коммуникативной компетенции происходит на базе определённого уровня владения языковыми, речевыми и социокультурными знаниями, на-

выками и умениями, обеспечивающими сознательно варьировать речевое поведение субъекта образования в зависимости от конкретной ситуации общения.

На основе сказанного можно утверждать, что коммуникативная компетенция подразумевает собой интегративное понятие, включающее как умения и навыки выполнять необходимые действия с языковым материалом, так и выработку культуроведческих и лингвострановедческих знаний, умений и навыков.

Лингвострановедческая компетенция в словаре описывается как знание национальных обычаев, традиций, реалий страны изучаемого языка, способность извлекать из единиц языка страноведческую информацию и пользоваться ею, добиваясь полноценной коммуникации. Понятие, близкое к понятию социокультурная компетенция [1, 128].

Формирование социокультурной и лингвострановедческой компетенции подразумевает собой:

- овладение страноведческой информацией через учебные тексты и лингвострановедческие комментарии;
- выполнение заданий страноведческого содержания, ответы на вопросы, связанные с сознанием социально-культурной ценности и значимости;
- интегративное усиление учебного материала в контексте с изучением языка и литературы;
- рациональное использование приёмов и способов раскрытия значения лингвострановедческих единиц.

На занятиях по иностранному языку, по сути, происходит формирование межкультурной компетенции — способность индивида проявлять свои коммуникативные способности в поликультурном и полилингвальном пространстве, достигать успешного понимания представителей других культур и своей культуры. Межкультурная компетенция предполагает умение адекватно понимать и интерпретировать лингвокультурные факты, основываясь на сформированных ценностных ориентирах и оценках своей и чужой культуры. В её основе лежат принципы толерантности, плюрализма, лингвистического многообразия [1, 134].

Межкультурная компетенция представляет собой актуализацию ряда базовых компонентов обучения иностранному языку — знания, умения, установки и стратегии. Все перечисленные компоненты имеют непосредственную связь с когнитивным, технологическим, эмоциональным и поведенческим уровнями в овладении языком. Так, навык является интегрированной единицей в составе умений и стратегий, поскольку их развитие невозможно без сформированных навыков [3, 10].

Общий процесс формирования межкультурной компетенции обучаемых направлен на овладение ими страноведческими, социокультурными, профессиональными знаниями и умениями. Важную роль в данном процессе играет также готовность студентов, изучающих английский язык к профессиональному межкультурному диалогу и акту общения в целом на основе толерантного подхода, взаимного уважения и взаимовыручки.

На этапе формирования межкультурной компетенции существенное место отводится комплексному подходу в об-

учении иностранному языку. Это такой подход, который позволяет реализовать выработку межкультурного диалога при помощи интеграции личностно-деятельностного, межкультурного и проблемно-проектного приёмов. Иначе говоря, это опора на имеющиеся знания, использование проблемно-проектных заданий и аутентичных учебных материалов, соизучения языка и культуры [3, 11].

Изучение языковых единиц, в которых проявляется колорит национальной культуры и которое невозможно понять так, как их понимают носители языка, ощущается во всех случаях коммуникативного процесса: при ознакомлении с текстами из художественной литературы, публицистики, прессы, при просмотре кино- и видеофильмов, при прослушивании песен и др.

Нужно отметить, что обучение фонетике и культуре произношения на английском языке с использованием популярных английских песен способствует созданию положительного эмоционального фона на занятиях по английскому языку, снижает напряжённость, интонационно оформляет диалогическую и монологическую речь более корректно. Также улучшает навыки артикуляции звуков в речевом потоке, а произношение у большинства студентов приближается к нормативному уровню.

В число лексических единиц, обладающих ярко выраженной национально-культурной семантикой, входят:

- 1) названия реалий — обозначение предметов или явлений, характерных для одной культуры и отсутствующих в другой;
- 2) коннотативная лексика, т. е. слова, совпадающие по основному лексическому значению, но различающиеся по культурно-историческим ассоциациям;
- 3) фоновая лексика, которая обозначает предметы и явления, имеющие аналоги в сопоставляемой культуре, но различающиеся по каким-то национальным особенностям функционирования, формы, функционального назначения предметов и т. п.

Для лингвострановедения большой интерес представляют также фразеологизмы — устойчивые единицы, в которых отражается национальное своеобразие истории, культуры, традиционного образа жизни народа — носителя языка.

Отбор единиц с ярко выраженной национально-культурной семантикой является задачей тех разделов лексикологии и фразеологии, которые выступают в качестве лингвистической основы лингвострановедения и могут быть названы страноведчески ориентированной лексикой.

Для более конкретного понимания важности использования лингвострановедческих материалов при обучении иностранному языку предлагаем классификацию реалий английского языка.

Чтобы преодолеть «культурный барьер» в реальной ситуации общения с носителем другого языка, субъекту диалога культур необходимо владеть фоновой страноведческой информацией, которая, как правило, скрыта для тех, кто только изучает иностранный язык и не знаком пока

с культурой и действительностью этой страны. В центре нашего внимания находится социокультурная информация, имеющая национально-специфическую окраску, а именно выраженная в традициях, обычаях, обрядах изучаемых народов. Интернациональное составляющее, содержащееся в каждой культуре, объединяет партнёров в рамках диалога двух культур. Различия же, характеризующие эти культуры, представлены достаточно большим объёмом страноведческой информации, и её необходимо включать в учебный материал с целью организации взаимодействия-обмена в рамках многократного диалогического говорения на основе усвоенной социокультурной уникальной информации [4, 84].

Широкий культурологический фон способствует как развитию лингвистических навыков и умений (умение работать с фразеологизмами, обогащение лексики, навык переводческой деятельности), так и ознакомлению обучающихся с конкретными аспектами иноязычной культуры. Это позволяет снять многие трудности, с которыми неизбежно сталкиваются студенты неязыковых специальностей при устном и письменном переводе текстов.

Предметом лингвострановедческого аспекта обучения иностранному (английскому) языку является специально отобранный однородный языковой материал, отражающий культуру страны изучаемого языка, безэквивалентная фонетическая лексика, невербальные языки жестов, мимики и повседневного поведения.

Реалии — названия, присущие только каким-то определённым нациям и народам, предметам материальной культуры, мифологическим существам, именам национальных героев, фактам истории.

Реалиям свойственно совершенно иное восприятие звучащего слова, они принадлежат лишь одному языковому окружению, в другом они отсутствуют. Например, американское — drugstore — аптека-закусочная / русского аналога нет; американское — sponge bath — обтирание тела мокрой губкой / русского аналога нет.

В большинстве случаев реалия на уровне сравниваемых языков имеет в одном из языков дополнительное значение: американское cloverleaf — клеверный лист: автодорожное пересечение с развязкой в виде клеверного листа / русского — клеверный лист.

Иногда в структуре иностранного и родного языка сходные смысловые составляющие выражаются разными ре-

алиями: американское sponge — губка / русское — мочалка (при мытье в ванной, в бане).

Еще одна примечательность реалий состоит в том, что при изучении иностранного языка можно встретить такие понятия, как топонимы и антропонимы, которые образуют ономастику языка и являются объектами лингвострановедения. При обучении иностранному языку очень важно уделять внимание лексическим единицам ономастики, то есть таким явлениям, как:

Топонимы (географические названия) — могут быть известны и за пределами данной страны, иметь устоявшиеся соответствия в языках всего мира (что диктуется, прежде всего, сферами географии и картографии).

Антропонимы (личные имена людей: фамилии, отчества, прозвища). Это, прежде всего имена государственных и общественных деятелей и исторических личностей.

Сведения о каждой стране начинаются с документа под названием Profile, содержащего общую краткую информацию: официальное название, герб, флаг, девиз, гимн, столица, форма правления, население и другие факты о данной стране. Затем следует детальное описание страны, представляющее сведения о национальных символах, официальном статусе и политическом устройстве, географическом положении, климате, флоре и фауне, столице и других крупных городах, религии, истории, экономике, системе образования, культуре и науке, спорте, традициях и обычаях.

Итак, если мы будем вводить слова-реалии на занятиях по английскому языку на интегрированной основе, в составе текстового материала и тематически ориентированными единицами, несомненно, это будет способствовать более прочному усвоению данного языка в целях осуществления межкультурной коммуникации.

В настоящее время преподавание иностранного языка, наряду с обучением иноязычному общению и повышением уровня общей и профессиональной культуры, имеет ещё и огромное воспитательно-социальное значение. В современных условиях хорошее знание иностранного языка означает готовность содействовать налаживанию взаимовыгодных международных связей, способность достойно представлять свою страну, организацию и выбранную профессию. Соответственно, основная цель обучения иностранному языку может быть достигнута только при адекватном развитии иноязычной речевой компетентности студентов всех специальностей [6, 539].

Литература:

1. Азимов Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Шукин. — М.: Издательство ИКАР, 2009. — 448 с.
2. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя / Н.Д. Гальскова. — М.: АРКТИ, 2003. — 192 с.
3. Герасимова И.Г. Формирование межкультурной компетенции студентов геологических специальностей в процессе обучения профессиональному общению на английском языке: автореф. дис. кан. пед. наук / И.Г. Герасимова. — Санкт-Петербург, 2010. — 21 с.

4. Канцур А. Г. Обучение иноязычной диалогической речевой деятельности будущих учителей на основе страноведческой информации / А. Г. Канцур // Вестник ПГТУ «Проблемы Языкознание и педагогики». — 2008. — № 1 (18). С. 79–90.
5. Маткин В. В. Теория и практика развития интереса к профессионально-творческой деятельности у будущих учителей: Ценностно-синергетический подход: дис. д-ра пед. наук / В. В. Маткин. — Екатеринбург, 2002. — 255 с.
6. Шаимова Г. А. Некоторые проблемы формирования иноязычной речевой компетентности будущего специалиста / Г. А. Шаимова // Молодой ученый, ежемесячный научный журнал. 2012. — № 5 (40). — С. 539–541.
7. Википедия: <https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9A%D0%BE%D0%BC%D0%BF%D0%B5%D1%82%D0%B5%D0%BD%D1%86%D0%B8%D1%8F>

Эффективность использования инновационных технологий при компрессивном обучении информатике студентов младших курсов

Горюшкин Евгений Игоревич, кандидат педагогических наук, доцент;
Микрюкова Екатерина Юрьевна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель
Курский государственный медицинский университет

Статья посвящена вопросам организации современного образовательного процесса в вузе при помощи инновационных технологий компрессивного обучения как совокупности средств и методов воспроизведения теоретически обоснованных процессов обучения и воспитания, позволяющих успешно реализовывать поставленные образовательные цели. Показана роль информационных технологий, ориентированных на оптимальное управление ходом учебного процесса во всех его проявлениях: в аудиторной, научно-исследовательской и самостоятельной работе студентов младших курсов, учебно-методическом обеспечении предметов, сборе и анализе информации об успеваемости студентов и уровне преподавания.

Ключевые слова: технологии обучения, компрессивное обучение, модульное обучение, информационные технологии

На сегодняшний день современное общество выдвигает ряд новых требований к системе высшего образования: «возрастает необходимость интеграции фундаментального, гуманитарного, специального знания, обеспечивающей всестороннее видение специалистом своей профессиональной деятельности в контексте грядущих технологических и социальных перемен» [6; с. 107].

Современную организацию образовательного процесса необходимо рассматривать как непрерывный интеграционный процесс, направленный на освоение студентом различных способов активной познавательной деятельности, на обеспечение возможностей самораскрытия.

Профессиональная подготовка будущих специалистов, на наш взгляд, должна осуществляться при помощи специально разработанной технологии обучения, в структуру которой необходимо включить такие компоненты как: предварительная диагностика уровня усвоения учебного материала; мотивация и организация образовательной деятельности студентов; действие средств обучения; контроль качества усвоения материала.

Анализ научных источников показал, что в педагогике под технологией обучения подразумевается определенный способ обучения, в котором основную нагрузку по реализации функции обучения выполняет средство обучения под управлением человека [2]. Говоря другими словами, в технологии обучения ведущая роль должна отводиться

средству обучения. Преподаватель не просто обучает учащихся, но и выполняет функцию управления средством обучения, а также функции стимулирования и координации деятельности учащихся [8].

Мы придерживаемся понимания технологии обучения как процесса проектирования на практике целостной дидактической системы. В проекте реализации дидактической системы должны быть технологично заданы цели обучения, структурно представлены содержание, логика применения методов обучения в рамках конкретной организационной формы и способа взаимодействия субъектов учебного процесса, определена последовательность оценки результатов усвоения учебной информации с набором методического инструментария в рамках конкретной формы контроля [7; с. 107].

В рамках изучения дисциплины «Современные информационные технологии» уместно говорить о введении такого понятия, как компрессивное обучение. Мы придерживаемся определения Добрицы и Садыковой, согласно которому «под компрессивным обучением понимается технология, позволяющая за ограниченное время усвоить значительный объем материала и которая включает в себя комплексное использование таких направлений как развитие памяти, внимания, технику быстрого чтения, умения анализировать текст, устанавливать взаимосвязи между понятиями, выделять новую смысловую информацию и не-

обходимый для изучения материал, умелое использование информационных систем, технических и информационных средств обучения» [4, с. 17].

Технология компрессивного обучения включает в себя: мотивацию к обучению; обеспечение индивидуальной учебно-познавательной деятельности мыслительного типа; самоконтроль и сотрудничество субъектов процесса обучения; направленную деятельность преподавателя на максимально полное раскрытие потенциала студента; дидактическое управление познавательной деятельностью; прямую оперативную консультативную помощь; рассредоточенный оперативный и текущий контроль; планирование и организационное управление.

Для того чтобы реализовать данную технологию, необходимо предварительно подготовить и разработать методическое и технологическое обеспечение ее реализации.

Структура технологии компрессивного обучения должна включать в себя такие основные компоненты, как: *предварительная диагностика* уровня усвоения учебного материала (примером этого компонента является тестирование первокурсников в начале семестра для составления представлений об общей подготовленности группы); *мотивация и организация учебной деятельности* студентов, которая представляет собой одно из ведущих направлений работы преподавателя; *действие средств обучения* (этот этап и является процессом обучения, который осуществляется через взаимодействие студентов со средствами обучения. На этом этапе происходит усвоение учебного материала первокурсником при взаимодействии не с преподавателем, как при фронтальном или индивидуальном обучении, а со средством обучения); *контроль качества усвоения материала* (в технологии компрессивного обучения компоненты организации деятельности и контроля равнозначны: это два взаимосвязанных и взаимодополняющих друг друга блока, при этом недостаточное внимание к любому из них ведет к снижению эффективности технологии и увеличению необходимого для обучения времени) [5].

Мы исходим из того, что основой образовательного процесса является использование таких технологий, которые в полной мере позволили бы индивидуализировать процесс обучения, активизировать познавательную деятельность, помогали бы в усвоении учебного материала, создавали бы условия для творческого саморазвития и самовыражения [1; с. 76].

Важную роль в этом вопросе играет теория модульного обучения, базирующаяся на принципах: выделения из содержания обучения обособленных элементов; динамичности; действенности и оперативности знаний и их системы; гибкости; осознанной перспективы; разносторонности методического консультирования; паритетности [5].

В соответствии с этим учебный материал по заданной дисциплине конструируется таким образом, чтобы он был

представлен определённым законченным блоком, который обеспечивал бы достижение каждым первокурсником поставленных перед ним дидактических целей. В качестве основных компонентов модуля мы выделяем:

- 1) цель и ожидаемые результаты (знания, умения, навыки, профессиональные компетенции);
- 2) учебное содержание, доступное для эффективного усвоения студентами (техническое и методическое оснащение образовательного процесса);
- 3) организационные формы и виды деятельности, методическое руководство по достижению дидактических целей.
- 4) виды и формы контролирующей деятельности, критерии оценивания.

Для каждого модуля рассматриваемой дисциплины «Современные информационные технологии» нами были разработаны учебно-методические комплексы, находящиеся в открытом доступе на сервере университета в электронном варианте и включающие в себя: учебно-методические пособия, разработанные автором; график учебного процесса; тестовый материал; тезаурус основных понятий и определений [3].

Особую роль в процессе обучения приобретают информационные технологии, ориентированные на оптимальное управление ходом учебного процесса во всех его проявлениях: в аудиторной, научно-исследовательской и самостоятельной работе студентов, учебно-методическом обеспечении предметов, сборе и анализе информации об успеваемости студентов и уровне преподавания.

Анализ теории и практики позволяет утверждать, что успешное протекание образовательного процесса во многом зависит от умелого использования разнообразных форм его организации. Применительно к изучению дисциплины «Современные информационные технологии» это предполагает процесс действенного соединения коллективных, групповых и индивидуальных форм организации учебной деятельности студентов в единое целое, в основе которого лежит использование возможностей информационных технологий.

Научное обоснование предлагаемой технологии компрессивного обучения предполагает учет того, что для каждой личности свойственно стремление развиваться в индивидуальном темпе и условиях. Необходимо дать студенту возможность самостоятельно выбирать форму организации своей деятельности, индивидуальную или коллективную, постепенно продвигаясь от репродуктивных форм к продуктивным и творческим.

Использование технологии компрессивного обучения позволило нам создать наиболее благоприятные условия для формирования у студентов глубоких систематизированных знаний, максимально пригодных для их дальнейшего применения в будущей профессиональной деятельности.

Литература:

1. Богословский В. А., Караваева Е. В., Ковтун Е. Н. и др. Методические рекомендации по проектированию оценочных средств для реализации многоуровневых образовательных программ ВПО при компетентностном подходе. — М.: МГУ, 2007. — 148 с.
2. Бордовская Н. В., Даринская Л. А., Костромина С. Н. Современные образовательные технологии. — М.: Кнорус, 2011. — 269 с.
3. Горюшкин Е. И., Андрухова Е. С. Использование прикладных информационных технологий в процессе обучения информатике будущих медработников (тезисы сообщ. науч. — практич. конф.) // Информационно-телекоммуникационные системы и технологии (ИТСИТ-2015): Материалы Всероссийской научно-практической конференции, г. Кемерово; Кузбас. гос. техн. ун-т им. Т. Ф. Горбачева. — Кемерово, 2015. — [Электронное издание].
4. Добрица В. П., Садыкова А. Ж. К вопросу о необходимости компрессионных методов обучения [текст] // Качество школьного образования: состояние, тенденции и перспективы. Материалы международной научно-практической конференции (18–19 мая 2000 г.), ч. 2, МОН РК, КОА им. Алтынсарина, ИОО. — Алматы, 2000. — С. 34–36.
5. Емельянова Е. Ю. Формирование готовности к проектированию индивидуальной образовательной траектории у будущих журналистов (на примере изучения информационных технологий) [Текст]: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук. Орловский государственный университет. — Орел, 2013. — 235 с.
6. Карпенко М. П. Живые страницы истории Современной гуманитарной академии. — М.: СГУ, 2007. — 398 с.
7. Кузовлёв В. П. Профессиональная подготовка студентов в пед. вузе [Текст]: автореф. дисс. докт. пед. наук. — М., 1999. — 35 с.
8. Самостоятельная работа студентов: метод указания / сост.: А. С. Зенкин, В. М. Кирдяев, Ф. П. Пильгаев, А. П. Лаш. — Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 2009. — 35 с.

Modern aspects of mathematics education and math modeling of preschool children

Djanpeisova G. E., candidate pedagogical sciences, associate professor
Tashkent state pedagogical university named after Nizami, Uzbekistan

At the present stage of Uzbekistan Republic continuous education system modernization at the pre-school education teachers have the power of constructing some author programs on mathematical development of the child, which, however, is impossible without a thorough knowledge of the fundamentals and techniques of mathematics theory and mathematic methodology, referring to successful experienced traditional, alternative and various approach to the mathematical training of children, defined operating by present programs for preschools and primary schools. Relevant for the enrichment of existing and creation of new techniques and technologies in the child's mathematical development in a world of modern requirements to the republic pre-school education represents the direction associated with adapting to the specificity of childhood mathematical modeling methods.

Under the process of mathematical modeling with pre-school children we understand the teacher organization heuristically oriented process of creating child models through a simple planar and space mathematical abstractions. From this perspective, the mathematical models are divided into categories according to the author's approach of researchers.

Thus, according to Z. A. Mikhailova, technology can be classified according to the action logic, highlighting: math-

ematic entertainment; puzzle games, tasks, didactic games and exercises.

The techniques, described by B. P. Nikitin, are classified into two types in terms of the intellectual development productivity based on imitation and heuristic laws of cognition models. [1]

Techniques of mathematical modeling with preschoolers can be classified as follows.

1. According to set-theoretic sense:

- finding of a whole number of given invariant form as a combination of various series of its class division;
- finding of a whole number of discrete change shape as the combination of constant classes of the partition given by initial form.

2. According to spatial orientation:

- Planar modeling on the basis of cutting the rectangle;
- Spatial modeling based on cutting cuboids;
- On the basis of materials, allowing continuous deformation (having topological features);
- based on the classic origami and flexagons.

In the context of the studied subjects the mathematical modeling, on the one hand, is a stage for the development of engineering skills, on the other — is a basis for creative pro-

cess of the original structure modification at a bit higher logic-schematic level.

According to N. U. Bikbaeva, in the early preschool age (from 1, 5 to 3–4 years) in the development of the child to the fore role plays the process of own goal activity formation. In the middle preschool age (from 3–4 to 5 years) the main role plays the process of active obtaining activities in various ways. After 4 years the child's action focuses on the final result. After 4–5 years, as it has been observed, there is an enormous interest to various intellects developing information: to letters, numbers, and sensory standards, reading. At the senior preschool ages (5–7 years) the child is committed not only to imitate adults in their activities, but also to take part in them, properly understanding the ultimate goal. He learns to assess the obtained result by comparing it with the standard shown in the form of visual images or in the form of a real sample. Preschooler does rather arbitrary control over the activity during the process of intermediate results production; he is interested in real results that can evaluate him, correlating it with the standard.

From this perspective, the process of mathematical modeling allows us to trace the child's logic development of cognitive abilities: mastering the skills of immediate replacement of parts of circuits models of real objects — at a younger age;

- understanding the actions on the use of ready-made models — in middle age;
- understanding the actions on models schemes self-construction and construction of new models and schemes — the senior preschool age.

According to L. A. Wenger, Z. A. Mikhaylova, B. P. Nikitin, N. N. Poddyakova and other scientists' research, the knowledge of the child's logic development of cognitive abilities allows the teacher: to see a certain stage of children's development watching their actions in the modeling and constructing; to provide a qualitative analysis of children's activities, stimulating to the search for new forms, methods, techniques, materials for further successful mathematical modeling.

Researcher E. L. Porotskaya stresses that preschool childhood is a sensitive period for the cognitive abilities development. According to A. N. Davidchuk, mathematical modeling is an important part of children's intellectual education, aimed at the development of knowledge.

Sensory abilities are of particular importance for the child's cognitive sphere development, which are manifested in learning objects and their properties. In the context of mathematical modeling with preschoolers it is important to carry out three types of action on sensory standards:

- *Identification as establishing the identity of an object perceived quality standard;*
- *Correlation of an object with the standard, that is not solved simply;*
- *Perceptual modeling as recreation perceived quality from the standard material.*

These first steps are performed in the external plan: children put on, impose objects on each other, running their fin-

ger. In the future, they go into the inner plan that occurs "in the mind".

Besides sensory there is **intellectual abilities** in the structure of preschooler's mental development; they are necessary for solving various problems, i. e. associated with thinking. **Visual modeling action** is the basis of these abilities. They are also divided into three types:

- *Substitution action (in the early and middle age it is real items, at a senior age it is symbols);*
- *use ready-made models (the model is given by an adult and children use it to solve the intellectual problem);*
- *Children's action on constructing models.*

Creative abilities intensively develop in the preschool period and they are associated with imagination, aimed to solving a particular problem. Imagination is productive, it expands reality, objectifies it; children with highly developed imagination have original activity products. In a sphere of mathematical modeling technology the children's creative abilities formation is based on the action of symbolization and modeling, enriching the results of their creativity. [1]

The development of the components of cognitive abilities, sensory, intellectual and creative, goes in two directions: complicating actions on the use of problem solving and changing given means. Thus, preschooler's cognitive abilities development process within mathematical modeling can be considered in certain logic.

According to P. Y. Halperin, L. F. Obukhova, T. V. Taruntaeva, D. B. Elkonin and others scientists' researches, the development of mental actions in children occurs successfully in the process of mastering means on the provision of substantial relationships. Mathematical modeling is one of these means. Learning the ways of using models, children discover the area of mathematical relations on the level of such important concepts as numbers, quantity, shape, order, classification, seriating.

"Form the square"

The essence of the game

Children must form the square from the several parts of simple geometric shapes and combinations.

Preparation to the game

Invent and produce a sheet of chart that is the key of the game (it must contain at least 10 variants of partitioning the square into 3–5 pieces). Take the selected number of colored squares no smaller than 8x8 cm; stick them on thick cardboard, put under the press. Mark the squares on invented schemes, number the parts of squares relatively to scheme number, cut, put them into numbered envelopes. You can make a box, into which all squares, stacked one on another fit by height.

Simulation

Early Childhood

1. Give the envelope containing the partition of the original square into 3 parts. Will the child be able to form a colorful path?

2. The number of envelopes gradually increases, squares added, divided into 4 parts, game's plot can change.

Middle preschool age

1. Give 3–4 parts envelopes. Will the child be able to form colorful flower bed (rectangle)?
2. The number of envelopes is gradually increases; the speed factor is introduced assembly.
3. Offer various plot of the game. For example: “The breeze mixed pieces from several squares (4–5). How to build a path, a flower bed? Who can build number path, the flower bed not by the color, but by the numbers?”

Senior preschool age

1. The tasks are as follows: a child should be able to make out all the squares by color and numbers and put them in order in a time as short as possible (focused on individual interaction of an adult with a child).
2. Propose targets for inventing and manufacturing new variants of cutting the square: in this case it is necessary to add to the set given by children variants of dividing the square that are completely different from the existing ones; observe safety rules when working with children’s scissors.

References:

1. Graber A. O., Valli L., Newton K. Upper Elementary Math Lessons. Case Studies of real teaching Rowman and little field publishers in c., 2011—195 pages.
2. Kumon Publishing. Subtraction. Grade 1 *PDF*. Math Workbook, Kumon Publishing, USA, 2008, 96 pages.
3. Kumon Publishing. Addition. Grade 1 *PDF*. Math Workbook, Kumon Publishing, USA, 2008, 96 pages.

Использование мнемотехнологии в развитии речи детей дошкольного возраста

Евдокимова Инна Борисовна, воспитатель

МАДОУ «Детский сад № 58 «Капелька» общеразвивающего вида» г. Великий Новгород

Речь — это деятельность, в процессе которой люди общаются друг с другом посредством родного языка. Развитие связной речи — высшей формы мыслительной деятельности — определяет уровень речевого и умственного развития ребёнка (Л. С. Выготский, А. А. Леонтьев, С. Л. Рубенштейн, Ф. А. Сохин и др.). Именно в связной речи реализуется основная, коммуникативная, функция речи.

Процесс развития связной речи рассматривается в современном дошкольном образовании, как общая основа воспитания и обучения детей.

Согласно Федеральным Государственным Образовательным Стандартам содержание образовательной области «Речевое развитие» направлено на достижение целей формирования устной речи и навыков речевого общения с окружающими на основе владения литературным языком своего народа через решение следующих задач:

- овладение речью как средством общения и культуры;
- развитие связной и грамматически правильной монологической и диалогической речи;
- обогащение активного словаря; знакомство с книжной культурой, детской литературой;
- развитие звуковой и интонационной культуры речи, фонематического слуха.

У детей своей группы я увидела, что они не достаточно хорошо владеют устной речью, имеют трудности в построении речевых высказываний.

Свою работу по развитию речи детей строила с учётом требований ФГОС ДО.

Для достижения лучших результатов я применяла инновационную технологию — **мнемотехника**.

В дошкольном возрасте преобладает наглядно-образная память, и запоминание носит в основном произвольный характер. Зрительный же образ, сохранившийся у ребёнка после прослушивания, сопровождающегося просмотром рисунков, позволяет быстрее запомнить текст. С этой точки зрения, мнемотехника очень эффективна в работе с дошкольниками.

Использование приёма мнемотехники делает процесс обучения для детей интересным, занимательным, развивающим.

Мнемотехнику в дошкольной педагогике называют по-разному: Воробьева В. К. называет эту методику сенсорно-графическими схемами, Ткаченко Т. А. — предметно-схематическими моделями, Глухов В. П. — блоками-квадратами, Большева Т. В. — коллажем, Ефименкова Л. Н. — схемой составления рассказа.

Пользуясь готовыми схемами авторов (Т. А. Ткаченко, Т. В. Большевой, В. К. Воробьевой), но изменяя и совершенствуя их по-своему, на протяжении трёх лет использовала мнемосхемы в работе с детьми. Начала работу с детьми среднего возраста, затем продолжила работать с детьми в старшей и подготовительной группах.

Мнемотехника, или мнемоника, в переводе с греческого — «искусство запоминания».

Мнемотехника — это система методов и приёмов, обеспечивающих эффективное запоминание, сохранение

и воспроизведение информации. **Мнемотехника** помогает развивать: ассоциативное мышление, зрительную и слуховую память, зрительное и слуховое внимание, воображение, связную речь, мелкую моторику рук.

Мнемотаблица — это схема, в которую заложена определенная информация. Как любая работа строится от простого к сложному. Начиная работу с простейших **мнемоквадратов**, последовательно переходила к **мнемодорожкам**, и позже к **мнемотаблицам**. Что можно изобразить в мнемотаблице? В мнемотаблице можно изображать практически все — т. е. производится графическое или частично графическое изображение персонажей сказки, явлений природы, некоторых действий, т. е. можно нарисовать то, что посчитаете нужным. Но изобразить так, чтобы нарисованное было понятно детям.



Рис. 1. Мнемотаблица

Последовательность работы с мнемосхемами.

1 этап: Рассматривание таблицы и разбор того, что на ней изображено.

Литература:

1. Большева Т. В. Учимся по сказке. Развитие мышления дошкольников с помощью мнемотехники. Спб. «Детство-Пресс», 2001.
2. Полянская Т. Б. Использование метода мнемотехники в обучении рассказыванию детей дошкольного возраста. Спб. «Детство-Пресс», 2010.
3. Ткаченко Т. А. Схемы для составления дошкольниками описательных и сравнительных рассказов. Серия: практическая логопедия. Издательство: Гном, 2004.

2 этап: Осуществляется перекодирование информации, т. е. преобразование из абстрактных символов слов в образы.

3 этап: После перекодирования осуществляется пересказ сказки, рассказ по заданной теме или чтение стихотворения с опорой на символы (образы), т. е. происходит отработка метода запоминания.

Для детей младшего и среднего возраста необходимо давать цветные мнемосхемы, так как в памяти у детей быстрее остаются отдельные образы: лиса — рыжая, мышка — серая, ёлочка — зелёная. Мнемосхемы могут быть *предметные, предметно-схематические и схематические*. Если дети справились с предметной моделью, то задание усложняется: даётся предметно-схематическая модель. Этот вид мнемосхем включает меньшее количество изображений.

Для детей старшего возраста схемы желательно рисовать в одном цвете, не привлекать внимание на яркость символических изображений



Рис. 2. Предметно-схематическая модель

Где можно использовать мнемосхемы?

Мнемосхемы можно использовать:

- для обогащения словарного запаса;
- при обучении пересказу;
- при составлении рассказов, сочинении сказок;
- при разучивании стихотворений, потешек и т. д.;
- при отгадывании и загадывании загадок.

В результате использования мнемосхем у детей моей группы:

- расширился круг знаний об окружающем мире;
- появилось желание пересказывать тексты, придумывать интересные истории;
- речь стала более правильной грамматически;
- появился интерес к заучиванию стихов и потешек, скороговорок, загадок;
- расширился словарный запас.

Использование элементов русского фольклора и декоративно-прикладного искусства на групповых занятиях учителя-дефектолога с детьми ОВЗ

Зайцева Ирина Владимировна, учитель-дефектолог
ГБОУ г. Москвы «Школа № 329» имени Героя Советского Союза А. С. Хлобыстова

Строя коррекционную работу, перед педагогом встает остро проблема создания специальных условий и развивающей среды для воспитания, развития и образования детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Главная цель и идея — это идея социальной адаптации детей с ОВЗ. Необходимы новые подходы к осуществлению образовательной и воспитательной деятельности детей.

Главная проблема детей с ОВЗ заключается в нарушении связи с миром, контакт со сверстниками и взрослыми ограничен, но они также способны и талантливы, как и обычные дети. Необходимо помочь им проявить себя и оказать поддержку, увидеть в ребенке его сильные стороны и всеми силами помочь развить скрытые (иногда необычные) способности. Перед специалистами встает вопрос: как, и с помощью каких методов, средств и приемов помочь детям познать себя, раскрыться и войти во взрослый мир, чтобы самостоятельно и полноценно жить в нем? Необходимо распознать в ребенке его потенциал, развивать заложенную в каждом ребенке творческую активность, воспитывать необходимые для этого качества.

Моя специфика работы в группе кратковременного пребывания заключается в том, что я работаю с детьми ОВЗ различной тяжести. Групповые занятия посещают дети с диагнозами: ДЦП, аутизм, различные генетические заболевания, интеллектуальная недостаточность, эпилепсия, органическое поражение головного мозга, нарушения речевого развития. Поэтому приходится подбирать направления и формы работы индивидуально для каждого ребенка. После диагностических сеансов создаются интегративные группы, цели этих групп разные, но главная — дать возможность каждому ребенку взаимодействовать со сверстником, научить общаться и дружить, обмениваться опытом, получать новые знания и быть частью социума. И неважно, умеешь ли ты ходить или нет, разговариваешь или производишь отдельные звуки, тебе 3 года или 8 лет... Каждый в группе получает достаточное количество внимания и поддержки со стороны педагогов, ведь ты — Личность.

На занятиях присутствуют родители, они не просто присутствуют, а принимают активное участие. Родители видят своего ребенка, помогают ему, овладевают способами и приемами коррекционной работы со своим чадом с помощью подсказки и показа специалиста. А также у них появляется возможность пообщаться с родителями других детей, обменяться опытом и задать мучившие их вопросы педагогу.

Наша задумка при создании групп состояла в том, что групповые занятия проводятся с детьми дошкольного возраста со сложной структурой дефекта, а также в эту группу входят учащиеся 1 класса с поведенческими нарушениями и интеллектуальной недостаточностью. Занятия

благоприятно влияют на детей, они позволяют им объединиться для совместных игр. Эмоционально окрашенные занятия и наполненные простыми, доступными такой категории детей, стихами, песенками, потешками, прибаутками, способствуют развитию положительного отношения друг к другу, развитию всех психических процессов и просто появляется хорошее настроение, заряд энергии на весь день. Правильно подобранные хороводы, элементы танцевальных движений позволяют детям с тяжелым диагнозом ДЦП принять участие в них. То, что недоступно учащимся 1 классов на уроках, в учебном процессе, здесь оказывается просто и понятно. Игры и игровые упражнения помогают быстрее запомнить буквы и цифры, а простые рифмовки, стихи и игра на музыкальных инструментах способствуют развитию чувства ритма. Ритмические игры, предложенные педагогом, помогает ребенку организовать собственную активность. В таких играх я не даю ребенку инструкций, а стараюсь создать такую среду или ситуацию, в которой он сам включится в игру и будет выполнять определенные повторяющиеся движения.

В такой среде ребенок с нарушениями развития может найти понимание и поддержку, а также интересную деятельность, в которой ему захочется принять участие. Здесь он чувствует себя спокойно и уверенно. Это позволит ему самому также сделать шаг навстречу другим людям. Я стараюсь, чтобы мой тон был спокойным, а речь эмоционально окрашена, богата прилагательными и эпитетами. Ведь наше настроение передается детям, они очень чувствительны и ранимы.

А сколько удовольствия получают школьники на таких занятиях даже передать невозможно! Ведь они — «взрослые» могут помочь тем, кто их меньше и даже научить их чему-то.

На занятиях я использую материал, затрагивающий интересы и потребности детского возраста, который связан с детским бытом, с повседневной жизнью. Это — русский фольклор.

Фольклор дает возможность встать с ребенком на одну ступень и познакомить его с обычаями и традициями своего народа.

«Фольклор имеют большое значение в развитии ребенка, как в воспитательном, так и в коррекционно-образовательном процессе».

Я с большим желанием и интересом использую элементы детского фольклора на своих занятиях, особенно фольклор актуален на групповых занятиях, так как он отражает в играх, песнях, сказках, потешках, прибаутках жизнь и деятельность людей многих поколений. Дети берут пример с героев произведений, стараются походить на них

в жизни. Такие занятия еще и тем, что позволяют развивать речь детей. Использование фольклора помогает приобщить детей к активной умственной деятельности, развивает наблюдательность, смекалку, быстроту реакции, учит делать выводы, умозаключения.

Заключительным этапом на занятии, последней ступенькой, является совместное творчество ребенка и родителя: изготовление поделки.

Творчество — это непереносимое условие успешной самореализации личности, позволяющее проявить себя.

В ходе таких занятий у детей развиваются трудовые навыки, они знакомятся с законами цветовой гармонии, развивается творческая активность и наблюдательность ребенка.

Такие занятия с детьми с ограниченными возможностями позволяют развивать мелкую моторику рук.

В. А. Сухомлинский сказал: «Истоки творческих способностей и дарования детей — на кончиках их пальцев».

От практической деятельности дети получают результат — это важно, поэтому от детей требуется, чтобы они доводили работу до конца и преодолевали определенные трудности. На занятиях я решаю ряд воспитательных задач: воспитание силы воли, трудолюбия, аккуратности, ответственности за порученное дело. Главное, необходимо дать возможность детям реализовывать свои интересы, показать на что они способны, порадоваться, получив продукт своей деятельности.

Художественный продукт, сделанный ребенком, является не только результатом труда, но и результатом его творчества. Задания подбираются по нарастающей сложности и с необходимым количеством учебного времени, с учетом индивидуальных особенностей и заболевания ребенка.

Учитывая психологические и физические особенности детей с ограниченными возможностями здоровья, педагог каждое занятие планирует таким образом, чтобы в конце ребенок видел положительный результат своей деятельности. Ощущение успеха рождается, когда ребенок с помощью родителя или самостоятельно преодолевает страх перед новой деятельностью, становится уверенным в себе и своих способностях и получает результат своего труда. В конце занятия организуется выставка, где дети могут продемонстрировать свои работы сверстникам, поделится впечатлениями о творческом процессе и увидеть другие работы.

Таким образом: взаимодействие устанавливается между всеми участниками группового занятия: между ребенком и его родителями, между педагогом и ребенком, между родителями и педагогом, между детьми, между родителями других детей, между взрослым и другим ребенком.

Создание таких интегративных групп с детьми ОВЗ, включающие в себя дошкольный возраст и 1 классы, помогают социальной адаптации, развитию коммуникативной и эмоциональной сфер, развитию двигательных и сенсорных систем, повышению активности ребенка.

О преподавании иностранных языков взрослым

Ибрагимова Шахноза Тургуновна, ассистент

Ташкентский университет информационных технологий (Узбекистан)

В статье проводится анализ опыта ведущих специалистов по поиску технологий обучения иностранным языкам различных категорий взрослых слушателей, и обсуждаются новые подходы к реализации этой задачи.

В последние годы в Республике Узбекистан была проведена большая работа по улучшению преподавания иностранных языков в учебных заведениях различного типа, начиная с младших классов школ, колледжах, лицеях, институтах и университетах, а также, учебных центрах и курсах. Кроме прочего, значительно увеличилось количество исследований по методологии преподавания, проведенных на опыте и материалах вузов языковых и неязыковых специальностей. Вместе с тем, новый тип организации образования взрослого контингента профессионалов остаётся недостаточно изученными. Очевидно, что обучение взрослых является неотъемлемой частью современной системы образования. Квалификационные требования к претендентам на те или иные — сколько-нибудь значительные — должности предполагают знание иностранного языка на уровне, позволяющем обеспечивать прямое общение с иностранными партнерами и коллегами. Это означает, что на современном этапе развития

общества особую актуальность приобретает иноязычное образование взрослых в целом и в особенности выше описанных их категорий.

Понятие обучения взрослых — в отличие от привычного обучения иностранным языкам — начало формироваться на рубеже XX и XXI веков одновременно с осознанием новых приоритетов в системе образования: повышения эффективности международного сотрудничества в профессиональной сфере, расширения доступа к информации, развития личных контактов и «народной дипломатии», гуманизация отношений между людьми и т. д.

Сегодня система дополнительного образования взрослых иностранным языкам становится неотъемлемой частью непрерывного образования профессионалов, которое в западных странах внедряется уже довольно давно — на протяжении десятилетий.

Вместе с тем в последнее десятилетие на образовательной среде появилось новое педагогическое направле-

ние, которое имеет выраженные специфические особенности, отличающие их от обучения невзрослого контингента. Это педагогическое направление названо «андрагогикой» (этот термин происходит от греческого слова, означающего «взрослый человек»).

У истоков этой теории стоят: М. Ш. Ноулз, П. Джарвис, Д. Минтон и др. В российской науке в этом направлении работают С. И. Змеев, Т. Е. Змеева, А. А. Макареня, Ю. Н. Дрешер и др. (библиографию см. в [1], [4], [5]). И те и другие называют андрагогику наукой помощи взрослым в обучении, которую необходимо применять дифференцированно к разным контингентам взрослых обучаемых в зависимости от ситуации обучения.

Сравнивая педагогическую модель обучения, предполагающую формирование знаний, умений и навыков на будущее, которое не всегда ясно осознается обучаемыми, и андрагогическую модель обучения, результаты которой нужны уже *сегодня*, неизбежны выводы, что в рамках непрерывного образования в равной степени нужно и то и другое. Поэтому участники научных дискуссий неизбежно вынуждены признать, что и педагогика, и андрагогика — составные части науки об образовании. Обе они подтверждают неоспоримую идею обучения «всю жизнь», которая уже давно внедряется в других сферах профессиональной деятельности человека, как в развитых странах, так уже и на постсоветском пространстве.

Однако в условиях стремительного развития науки и быстрого обновления информации невозможно научить человека на всю жизнь, важно формировать в нем интерес к накоплению знаний, к непрерывному самообразованию. Учитывая актуальность данного процесса, представляется правомерным говорить о формировании у обучаемых, так называемой, *самообразовательной компетенции* (СК) как способности поддерживать и повышать в процессе самообразования уровень владения иностранным языком. Наблюдения и исследования, проведенные многими специалистами, показывают, что обсуждаемое педагогическое направление ориентировано на обучаемых, уже имеющих высшее образование, опыт работы и, соответственно, взрослый возраст. Предполагаемый уровень подготовки слушателей по иностранному языку должен быть достаточно высоким, дающим возможность профессионалу решать деловые проблемы с зарубежными партнерами на профессиональном уровне.

Данные, полученные специалистами по педагогической психологии, позволяют говорить, что высокая позитивная мотивация может играть роль компенсаторного фактора в случае недостаточно высоких специальных способностей или недостаточного запаса у обучаемых требуемых знаний, что особенно актуально для взрослых обучаемых [4].

Научные исследования последнего времени показали, что человек может эффективно обучаться практически на протяжении всей своей жизни, что способности к обучению взрослых людей от 20 до 60 лет существенно не меня-

ются, а у людей умственного труда эти способности сохраняются и дольше. Кроме того, появляются такие позитивные качества, важные для процесса обучения, как жизненный опыт, рациональность умозаключений, склонность к анализу и т. п. [6]. И как результат: жизненный и профессиональный опыт обучающихся, а также высокий уровень мотивации, позволяет им понять и четко сформулировать цели изучения иностранного языка. Несомненно, что именно этот факт значительно влияет на способность к запоминанию и усвоению языка в целом. Мотивация как бы компенсирует то, что уже «потеряно» в зрелом возрасте в развитии психологических процессов.

Известно, что в зрелом возрасте повышается роль мышления и внимания при снижающемся уровне памяти. Опыт показывает, что рассматриваемый контингент обладает высоким уровнем развития вербально-логического, а не наглядно-действенного или предметного мышления, что, несомненно, накладывает свой отпечаток на методику преподавания. Например, при обучении грамматике слушатели, конечно, предпочтут схемы, графики и таблицы разнообразным картинкам или действиям и жестам.

Что касается памяти, многие психологи выделяют её основные составляющие: запечатление, сохранение и воспроизведение. Они отмечают, что с возрастом различные виды запечатления работают неравномерно и имеют тенденцию снижения. Особенно подвержено изменениям, так называемое, запечатление по слуховой модальности: его снижение намечается после 31 года (для преподавателя это прежде всего аудирование и те большие трудности, которые с ним связаны). Геронтологи утверждают, что вербальное запечатление по зрительной модальности снижается на 3–4 года позже, чем по слуховой модальности.

Значительной опорой для преподавателя иностранного языка в этих условиях является внимание обучаемых. В возрасте от 18 до 21 года оно занимает четвертое место, а в последующие — постстуденческие — годы прочно сохраняет второе место. Зрелых обучаемых характеризует развитое произвольное внимание, которое позволяет им в течение длительного времени сосредоточиваться на одном объекте при наличии необходимой установки («мне нужно много лексики, много грамматики»). При этом до 33 лет возрастные изменения объема, переключения и избирательности внимания имеют прогрессивный характер, а начиная с 34 лет, обнаруживается их общее снижение. Важную роль в усвоении языкового материала во время аудиторной работы играют именно эти особенности.

Проблемы организации внеаудиторной и самостоятельной работы возвращают нас к необходимости формировать упомянутую выше самообразовательную компетенцию (СК) обучаемых.

Это положение убедительно подтверждено исследованиями В. Я. Лядис [6], [7], обосновавшей психологические различия традиционной и, актуальной сегодня, инноваци-

онной стратегии образования, и утверждавшей, что учение — это преобразующая деятельность, а инновационные методы — это осознание *диалогической* природы учения. Диалог неисчерпаем и он — «во взаимной сопряженности познающего и познаваемого».

Литература:

1. Витлин, Ж. Л. Обучение взрослых иностранному языку. — М., 1976. — С. 90.
2. Зимняя, И. А., Сахарова, Т. Е. Проектная методика обучения иностранному языку // Иностранные языки в школе. — 1991. — № 3.
3. Змеев, С. И. Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых. — М.: ПЕР СЭ, 2007. — 272 с.
4. Змеева, Т. Е. Преподаватель иностранного языка в вузе: педагог или андрагог? // Альманах современной науки и образования. — Тамбов: Изд-во Грамота, 2011. — № 11. — С. 96–101.
5. Колкер, Я. М. Устинова Е. С., Еналиева Т. М. Практическая методика обучения иностранным языкам. — Рязань: ЗАО Приз, 2011.
6. Ляудис, В. Я. Методика преподавания психологии: Учеб. пособие. — 3-е изд., испр. и доп. — М.: Изд-во УРАО, 2000. — 128 с.
7. Ляудис, В. Я. Новая парадигма педагогической психологии и практика образования // Психологическое обозрение. — 1997. — № 3.

Для преподавателя иностранного языка важно найти комплекс адекватных методических приемов, которые помогли бы обучаемым, во-первых, «сохранить» свое профессиональное достоинство и, во-вторых, значительно усовершенствовать свои иноязычные умения.

Декоративно-прикладное искусство как условие формирования эстетического отношения младших школьников

Иманмурзаева Аида Умаровна, ассистент

Дагестанский государственный педагогический университет (г. Махачкала)

В статье рассматривается декоративно-прикладное искусство как условие формирования эстетического отношения младших школьников. Отмечается, что все произведения декоративно-прикладного творчества создаются и используются с целью художественной обогащения окружающей среды, приданию ей больше декоративности и выразительности.

Ключевые слова: декоративно-прикладное искусство, формирование, эстетическое отношение, народное творчество

Предметный мир, окружающий человека, всегда в разных формах несет на себе следы его трудовой преобразующей художественно-творческой деятельности. Человек не только использует окружающую среду и предметы этой среды, а также изменяет ее в соответствии со своими интересами и потребностями, в числе которых важными являются эстетические, художественные, творческие потребности. Каждый народ под влиянием исторически сложившихся социальных, экономических, географических условий создает свои художественные эстетические традиции в развитии декоративно-прикладного творчества. Культурные и художественные традиции народа — та основная база, освоив и использовав которую, созидатель, творец может сотворить нечто новое, необыкновенное, которое может достичь еще одной вершины в развитии искусства. Накопленный народом художественный опыт — результат творческих усилий, находок целого ряда поколений людей. Он же,

в свою очередь, служит основой дальнейших достижений в художественном, декоративно-прикладном творчестве. Преобразующая творческая деятельность в сфере декоративно-прикладного искусства широка и многогранна. Она охватывает разнообразные предметы окружающего мира и различные материалы. Само название декоративно-прикладное искусство особо подчеркивает его главное практическое назначение. Это прежде всего деятельность прикладная, то есть направленная на улучшение художественного, эстетического качества предметов. В этом и заключается ее утилитарный творческий характер в создании изделий, предметов окружающего мира. Особенностью декоративно-прикладной деятельности является то, что она всегда стремится к художественно-образному воплощению предмета. Утилитарное и художественное и всегда взаимосвязаны между собой, дополняют друг друга. Художественно-эстетическая образность в изделиях народного творчества делает их полезными краси-

выми способствует удовлетворению тех чувств, которые связаны с восприятием прекрасного.

«Таким образом, народное искусство — не консервативная, мертвая художественная система, а система, постоянно развивающаяся. Благодаря своей необычной емкости народное искусство интересно не только с точки зрения художественной, но и с точки зрения исторической, этнографической, социологической. Следует особо подчеркнуть научную ценность произведений народного искусства» [1, с. 89]. Справедливости, — развивается по только ему присущим законам. Это культурная память народа, неотделимая от самых глубоких устремлений современности» [2, с. 343].

Изделие декоративно-прикладного творчества вносит большую чувственную, выразительную неповторимость в ее художественный образ, формирует личность и потому располагает мощными ресурсами освоения предметов окружающего мира, его образного осмысления, настроения. Истоками декоративно-прикладного искусства является народное художественное творчество, где основополагающим выступает единство этического и эстетического, чего не хватает сегодня в процесс формирования эстетического отношения младших школьников. Все произведения декоративно-прикладного творчества создаются и используются с целью художественной обогачивания окружающей среды, приданию ей больше декоративности и выразительности. Широкий диапазон возможностей изготовления и применения изделий декоративно-прикладного творчества позволяет привлекать к участию в работе учащихся школ практически всех возрастных групп с различной художественно подготовленностью. Занятия декоративным искусством, наряду с удовлетворением художественных потребностей, формируют эстетическое отношение и развивают эстетический вкус, приобщают учащихся к труду, прикладному творчеству.

Сегодня в учебно-воспитательном процессе школы преподаватели изобразительного искусства должны понимать, что для учащихся декоративно-прикладное искусство теснейшим образом связано с повседневным бытом, это одна из важнейших констант организации оптимальной среды обитания, своеобразная «художественная летопись» в национальной культуре, поскольку основные характерные для данного региона объемные формы и декоративные мотивы базируются на многовековом отборе, «рыночном» спросе народов, потребителя изделий мастера и определенной художественно-ремесленной школы.

Испокон веков в народном обучении — от старшего к младшему — декоративно-прикладному искусству существуют традиционные принципы, формы и методы, отшлифованные тысячелетиями. В настоящее время очень важно учитывать их в педагогической практике художественного образования. Когда педагог предлагает детям для рассмотрения и анализа с критической его оценкой образец народного декоративно-прикладного искусства, он ставит задачу не только дать оценку, но и активизировать познаватель-

ный потенциал, интеллектуальные возможности каждого учащегося.

Опыт практической деятельности неоспоримо свидетельствует, что ключевыми, основополагающими факторами формирования человеческой личности являются национальная, географическая, социальная среда, уклад жизни и быта, исторически сложившиеся виды трудовой деятельности, местные ремесленные и художественные промыслы, национальный язык, фольклорные и эстетические традиции, эстетические критерии оценки объектов, а также религиозное наследие.

К сожалению, в общеобразовательных школах потенциал традиций народного декоративно-прикладного искусства для формирования эстетического отношения младших школьников используется недостаточно. Это отчасти объясняется отсутствием целенаправленной работы по использованию декоративно-прикладного искусства в образовательном процессе школы, а также неразработанностью содержания и форм приобщения учащихся к национальной культуре.

Поэтому наиболее верным направлением эстетического образования и формирования эстетического отношения учащихся школ является использование народного декоративно-прикладного искусства в учебно-воспитательном процессе с учетом гармонического сочетания регионально-национальных традиций и общепедагогических требований преподавания этого предмета в школе.

Декоративно-прикладное творчество развивается в разных формах и видах. На занятиях между всеми видами изобразительной деятельности — рисованием, лепкой, аппликацией, а также декоративно-прикладной работой необходимо устанавливать тесные связи. Для выполнения определенного задания глиной, рисованием или путем аппликации учащийся ищет нужный материал, находит соответствующую композицию, форму, цвет, показывает различные вариации приемов и последовательность выполнения форм предмета и изображения. Поэтому очень важно разработать педагогические условия, формы и методы развития декоративно-прикладного творчества школьников в гармоническом сочетании общепедагогических требований и традиций народного искусства.

В процессе обучения изобразительному искусству в школе мы отдаем особое предпочтение декоративному рисованию, поскольку учащиеся могут проявить здесь элементы художественного эстетического творчества в большей степени, чем при выполнении других видов практической работы. Этому способствуют возможность подбирать и использовать элементы, детали, орнаменты изделий, а также желание самостоятельно определить их цвет и цветовые сочетания. Красочность, выразительность и ритмичность составных частей изображаемых рисунков радуют учащегося и тем самым активизируют их творческую деятельность способствует формированию эстетического отношения младших школьников. Значительное преимущество декоративного рисования состоит в том, что оно предпола-

гает в большей степени стилизацию изображаемого предмета, изделия формы, а именно:

1. Обобщение формы предмета путем упрощения, подчеркивания наиболее характерные признаки изображаемого произведения. Процесс обобщения в декоративно-прикладном творчестве, создание формы неотделимой от выявления свойств материала: материал диктует свои условия.

2. Изображение объемных предметов в плоскостном решении, которое здесь не столь важно для передачи светотени.

3. Условная передача цвета, поскольку цветовые сочетания могут ритмически повторяться и чередоваться, как и элементы формы. Цветовые сочетания могут ритмически повторяться и чередоваться, как и элементы формы. Цветовые сочетания могут быть резкими, контрастными и мягкими.

Контрастные сочетания цвета обычно создаются при употреблении цветов, различных по светлоте, цветовому тону и насыщенности. Таким образом, декоративно-прикладное искусство отличается красочностью, выразительностью и доступностью изображения в большей степени, чем другие виды изобразительной художественной деятельности, что во многом содействует формированию эстетического отношения младших школьников.

Исследования в этой области показывают, что школьники достигают качественных, эффективных успехов в де-

коративно-прикладном творчестве. Современная молодежь должна обладать гибкостью, динамичностью мышления, высоким художественно-творческим потенциалом, знать и уметь пропагандировать народное искусство, его истоки, использовать его педагогический потенциал в формировании эстетического отношении младших школьников.

Особенности и устоявшиеся традиции народного декоративно-прикладного искусства Дагестана дают возможность на практике проверить познавательную-дидактическую, художественно-эстетическую ценность народного творчества и умело использовать его педагогический потенциал в формировании эстетического отношения младших школьников.

Для того чтобы произведения декоративно-прикладного искусства эффективно использовались в работе учащихся, приносили наибольшую пользу и способствовали формированию эстетического отношения младших школьников, их нужно правильно подбирать, систематизировать в соответствии с конкретной учебной задачей. Произведениям декоративно-прикладного искусства, подобранным для использования на уроках изобразительного искусства, должны быть присущи художественная, декоративная, образная выразительность, доступность восприятию учащихся и своего рода универсальность, возможность широкого применения в учебно-воспитательном процессе.

Литература:

1. Кузин В. С. Изобразительное искусство и методика его преподавания в начальных классах. — М.: Просвещение, 1984.
2. Некрасова М. А. Народное искусство как часть культуры. — М.: Изобразительное искусство, 1983. — 343с.
3. Прете И. К., Капальдо А. Творчество и выражение. Курс художественного воспитания. — М.: Советский художник, 1985. — 89с.

Guidance paper of the lesson on the topic “Cardiovascular diseases (Myocardial infarction)”

Kalinkina Olga Vladimirovna, senior teacher
Karaganda state medical university, Kazakhstan

Калинкина Ольга Владимировна, старший преподаватель
Карагандинский государственный медицинский университет (Казахстан)

The theme of the lesson: “Cardiovascular diseases (Myocardial infarction)”

The aim of the lesson: to systematize knowledge of the theme “Myocardial infarction”.

Tasks: to learn some information about myocardial infarction; to develop working skills in group; to develop listening comprehension; to develop memory and creative imagination.

Method: TBL (Team Based Learning)

Equipment: whiteboard; laptop; cards with emblems; CD-disc with the video “Myocardial infarction”, “Heart attack”; Copies with the questions to the video; Cards for game “Domino”, “Find out words on the theme”; Pieces of paper and chalk; Score table.

1. An organizational moment.

Aim: revision of the words on the topics “Diseases’ and “Heart”.

There are cards with words on the topics “Diseases” and “Heart”. Each student chooses one card, reads the word and takes place where he/she sees a card with his/her emblem — “Diseases”/“Heart”.

Cards:

vessels	Lung abscess	Lobular Pneumonia
the ventricle	Scarlet fever	the atrium
the septum	Rheumatic Endocarditis	a valve
a chamber	Angina Pectoris	Jaundice

The result: students are divided into two teams and involved in the process of the lesson.

2. Check up knowledge of new vocabulary on the topic “Diseases of cardiovascular system”.

Aim: revising previously taught vocabulary.

It is used game tasks “Domino” and “Find out”.

Game “Find out”

Find and circle the words connected with medicine and fill in the table

a	t	h	e	r	o	s	c	l	e	r	o	s	i	s
b	t	e	q	t	g	e	o	m	p	l	a	i	n	i
f	h	n	w	p	a	l	p	i	t	a	t	i	o	n
a	y	d	e	y	g	a	r	g	l	e	y	i	p	m
t	i	o	i	n	f	l	a	m	a	t	i	o	n	a
i	n	c	i	o	a	t	t	a	c	k	h	i	r	l
g	s	a	k	i	r	e	v	e	a	l	f	t	e	a
u	i	r	a	d	m	i	n	i	s	t	e	r	a	i
e	s	d	b	r	o	n	c	h	i	t	i	s	d	s
a	t	i	e	o	n	s	u	l	t	k	a	r	i	e
m	e	t	e	r	e	c	o	v	e	r	l	t	n	c
i	f	i	a	b	m	f	u	i	k	l	o	p	g	t
u	h	s	d	e	t	e	r	m	i	n	e	o	s	m

Find out:

Diseases of cardiovascular system	symptoms	What doctors do	What patients do
Atherosclerosis Endocarditis	a palpitation, a malaise a fatigue, an attack an inflammation	to insist, to administer to determine, to reveal	to complain, to consult, to recover

Vocabulary Domino

Students should match the word on the right of each domino with the word on the left of another domino to form pairs “English word — Russian word”. The pair or the group who can put all the dominoes correctly in the shortest period of time wins the game.

Cards:

to suspect - настаивать	to insist – лечение	healing - достигать
to achieve - замещение	replacement - перегружать	to overburden - препятствовать
to delay – подвергнуть риску	to compromise -отдыхка	dyspnea – продолжать существовать
to persist – позволять	to permit – первоначальный	initial – продолжительность
persistence – показания	indication – выздоровление	convalescence – чрезмерный
excessive – подозревать		

The result: consolidation of new vocabulary (its meaning and writing).

3. Reading the text “Myocardial infarction” and answer the questions to this text.

Aim: to give students practice at reading for specific information.

Myocardial infarction

Whenever the diagnosis of recent myocardial infarction is made or even suspected, it is the physician’s duty to insist that the patient should be put to bed. He must remain at absolute rest until state of healing of the infarcted area has been achieved. There should hardly be any compromise with this program, particularly during the first two or three weeks, for it is during this period that the damaged muscle is undergoing necrosis and gradual replacement by fibrous tissue.

Overburdening of the heart by unnecessary effort may delay healing or cause rupture of the myocardium and death. Good nursing is a valuable adjunct.

The period of absolute rest is quite variable. In cases in which the symptoms have been minimal, the temperature and leukocyte count have been only slightly elevated and have returned to normal within a few days and there is no tachycardia or dyspnea, gradually increasing ambulation may be permitted after four or five weeks in bed. Tachycardia — excessive rapidity of heart’s action. When the initial shock has been more severe and the abnormal findings have persisted for a longer period, caution should be observed in allowing the patient to get out of bed until there has been a rest period of six or eight weeks.

The persistence of fever, leukocytosis, increased sedimentation rate, tachycardia, dyspnea and chest pain is an indication that the period of bed rest should be considerably extended.

After the patient has become ambulatory, the increase in activity should be very gradual. This may require a further period of convalescence of three to six or nine months.

The questions to the text “Myocardial infarction”:

1. What is the physician’s duty, if the diagnosis of recent myocardial infarction is made or even suspected?
2. How long must the patient with myocardial infarction remain at absolute rest?
3. In what period does the damaged muscle undergo necrosis and gradual replacement by fibrous tissue?
4. What may delay healing or cause rupture of the myocardium and death?
5. What is a valuable adjunct by treatment of myocardial infarction?
6. How can you characterize the period of absolute rest by the patient with myocardial infarction?
7. In what case may be gradually increasing ambulation permitted patient with myocardial infarction?
8. In what case should the patient with myocardial infarction be put to bed for a period of six or eight weeks?
9. In what case should the physician considerably extend the period of bed rest for the patient with myocardial infarction?
10. Characterize the increase in activity for the patient with myocardial infarction, after he has become ambulatory.

Students prepare answers to these questions, and then they choose who will answer. One student chooses the student from other team. (He/she says the number of the question and student’s name).

The result: students develop skills at reading for specific information

4. Watching video “Myocardial infarction”.

Aim: to develop listening skills.

The duration of video is not more than 2 minutes. It is possible to download the video on this topic per web-site www.google.ru. It is necessary to make up 8 or 10 questions to the downloaded video. At first, students get cards with the questions to the video, look through these questions and teacher asks them what information they expect to gain from

this video (students predict the content of the video). Then after the first watching the video they say who is right. After the second watching video students answer the questions to this video.

The result: students practice at listening for detailed comprehension.

5. Making up comments to the video "Heart attack"

Aim: to teach to use new vocabulary in practice

Students watch video "Heart attack" without words. Their task is to make up comments to this video. They have cards with words and word combinations which they can use in their comments.

Card "Words and word combinations to video"

To be responsible for; to provide; cholesterol plaque; to form; the side of the artery; reduce;

blood flow; to attach; to block; blood flow; the heart attack; to occur; to pump; properly;

to decline; the accumulation of fat in the arterial walls; to carry oxygen to the heart become; unstable; dying heart tissue

Symptoms: shortness of breath, weakness, palpitation, fatigue, chest pain, nausea, vomiting, heart murmurs, irregular heart attack

Risk factors: lack of physical activity, alcohol, age, obesity, sex-men are more at risk than women, diabetes, high blood

pressure, smoking, family history of heart disease at a young age, elevated cholesterol level.

Then one student from each team goes to the whiteboard, watches video and makes his comments.

The result: to provide students with freer practice at using target language

6. Make up dialogue on the theme "At the cardiologist's"

Aim: to develop students' communicative skills

The last task is to make up the dialogue on the theme "At the cardiologist's" and to act it. Students have cards with words and word combinations which they can use in their dialogues.

Card "The dialogue on the theme "At the cardiologist's"

What are the main symptoms that you suffer; to look at; listen to; Come closer; take off your shirt; to cancel work for a week; to stay in bed; It's also necessary...; to prescribe; to cause pain; to describe the main symptoms; to get all the test results; As to the tests, everything is okay.; Your cardiogram is normal; The X-ray shows...; the result of...; to be caused by...; It could become extremely serious; to worry about your health; to advise; to examine; to take a deep breath; to test your blood pressure.

The result: students practice in questioning the patient on his health and prescribing the patient the treatment.

Роль педагога в организации предметно-пространственной среды как фактора развития самостоятельной игры дошкольников

Космачева Татьяна Александровна, магистрант
Московский городской педагогический университет

В статье рассматриваются вопросы о роли педагога в организации предметно-пространственной среды в контексте с фактором развития самостоятельности дошкольников, представлены результаты оценки предметно-игровой среды ДОО и анкетирования педагогов об определении их готовности к созданию эффективной игровой среды с целью уточнения конкретных теоретических знаний воспитателей, выявлено отношение каждого педагога к поставленной проблеме, его позиции, определение реальных трудностей; даны рекомендации педагогам по поставленной проблеме исследования.

Ключевые слова: дошкольники, предметно-пространственная среда, самостоятельная игра

Современные процессы общественного развития обуславливают изменение приоритетов образования. Все большее значение приобретает поиск новых путей обучения и воспитания, направленных на развитие личности ребенка и на создание условий, способствующих его социальной адаптации. Современные требования, введение нового Закона РФ «Об образовании» и Федерального государственного стандарта дошкольного образования с определением новых целей образования, предусматривающих достижение не только предметных, но и личностных результатов, предлагают педагогическому сообществу осознанно переосмыслить подходы в организации воспитательно-образовательного процесса [5].

Преобладающим видом самостоятельной деятельности дошкольника является игра, в которой ребёнок развивается как личность. Успешность дальнейшей социальной адаптации дошкольников целиком зависит от тех сторон психики, формирование которых происходит в самостоятельной игре. Именно поэтому в последнее время актуальной становится проблема внедрения в систему дошкольного образования современных игровых технологий.

Социальное развитие дошкольников подразумевает процесс, во время которого ребенок усваивает ценности, традиции, культуру общества, в котором ему предстоит жить. Посредством игровых действий, игрушек и предметов ребёнок воссоздаёт ситуации реальной жизни взрослых

в понятной ему форме — форме игры. Игра для ребёнка — это способ моделирования взрослого мира, его взаимоотношений, приобретения опыта общения и новых знаний. Постигая при этом смысл человеческой деятельности и социальных отношений, ребёнок постепенно начинает ориентироваться в них, понимает своё положение относительно мира взрослых, своё место в нём, осознаёт свои возможности, самого себя [6, с. 374].

Венгер Л. А. говорил о самостоятельной форме игры как условии обеспечения формирования у детей специфических способностей: способности действовать в воображаемой ситуации, способности к взаимодействию со сверстниками, способности действовать по правилам. То есть все эти способности формируются в игре лишь в ее самостоятельной форме.

Поэтому, одна из задач педагогов — научить ребёнка самостоятельно играть, чувствовать себя свободным в мире сверстников и взрослых, возможность посредством игры узнать мир социальных отношений взрослых и осознать свое место в нем.

Одним из важнейших факторов, обеспечивающих самостоятельную форму игры дошкольника, источником его социального опыта выступает окружающая предметно-игровая среда, от которой во многом зависит характер игры и эмоциональное состояние ребёнка. Организованная предметно-пространственная среда (ППС) в дошкольном учреждении может выступать как мощным стимулом развития дошкольника, побуждая его к положительным действиям, так и преградой для проявления индивидуальных творческих способностей. [2, с. 3] Неправильно организованная предметно-игровая среда может формировать искажённые представления об окружающем мире и о нравственности, подрывая гуманное начало формирующейся личности.

Перед каждым педагогическим коллективом дошкольной образовательной организации встаёт вопрос создания эффективной предметной среды, стимулирующей развитие дошкольников и способствующей реализации условий для обеспечения различных видов деятельности (игровой, двигательной, интеллектуальной, самостоятельной, творческой, художественной, театральной). Данная позиция делает актуальной проблему создания ППС, оптимальной для становления самостоятельных форм игры детей. Эмоционально комфортная, эстетически оформленная среда, должна выступать фактором, обуславливающим личностное совершенствование, возникновение новых увлечений, культурных потребностей каждого ребёнка, являться регулятором его поведения в целом.

По данным С. Л. Новосёловой, Е. О. Смирновой, В. А. Петровского, такая среда включает три блока:

- общий дизайн помещения (интерьер групповых комнат, эстетика оформления окружающей обстановки и т. д.);
- организация пространства жизнедеятельности детей должна включать функциональные зоны — игровую, место для конструирования, организации изобразительной

деятельности и др. С целью реализации личностно-ориентированного подхода необходимо создавать зону, в которой будут располагаться предметы, игрушки, принесённые детьми из дома;

- наличие игрушек, игр, предметов, пособий. Их набор должен отвечать эстетическим, педагогическим, гигиеническим требованиям, а именно побуждать к общению, деятельности, определять её содержание, способствовать обогащению всех сфер личности (познавательной, эмоциональной, деятельностной и др.), стимулировать проявление самостоятельности, творческой активности детей, обогащать эстетический вкус [3, с. 36–37].

С введением ФГОС ДО на современном этапе связаны модернизация российского образования и изменения в системе управления дошкольным образованием. Организация развивающей предметно-пространственной среды является одним из условий выполнения ФГОС. Анализ нормативно-правовых документов позволил выделить следующие направления преобразования ППС с учётом ФГОС ДО.

Первое направление — построение ППС с учётом комплексно-тематического построения образовательного процесса.

Второе направление — создание ППС, обеспечивающей образовательную деятельность в процессе организации различных видов детской деятельности, в том числе и игровой.

Реализация игровой деятельности обеспечивается — через создание условий для развертывания детьми самостоятельных творческих игр (режиссёрские, сюжетно-ролевые, игры-драматизации, театрализованные, игры со строительным материалом и т. д.) и игр с правилами (дидактические, подвижные, развивающие, музыкальные).

Третье направление — создание ППС, обеспечивающей решение программных образовательных задач как в совместной деятельности взрослого и детей в рамках непосредственно образовательной деятельности, так и в самостоятельной детской деятельности, возникающей по их инициативе и разворачивающейся по их замыслу

Четвёртое направление — создание ППС интегрированных видов деятельности детей. Само это определение и подходы к реализации являются инновационным [2, с. 5–6].

Целевые ориентиры дошкольного образования — активность, инициативность, самостоятельность — составляют субъектную позицию ребёнка, которая становится главной в требованиях ФГОС ДО. В этом заключается новшество Стандарта ДО. Без социальной ситуации развития, которая включает в себя пространственно-временные, социальные и деятельностные условия, достичь целевых ориентиров невозможно [4, с. 31]. Поэтому на данном этапе дошкольного образования приоритетным направлением становится создание предметно-пространственной развивающей среды ДОО в соответствии с требованиями ФГОС ДО, способной обеспечить эффективное развитие индиви-

дуальности каждого ребёнка с учётом его склонностей, интересов, уровня активности [1, с. 14].

Согласно требованиям ФГОС ДО развивающая предметно-пространственная среда должна быть «содержательно-насыщенной, трансформируемой, полифункциональной, вариативной, доступной и безопасной» [7, с. 23].

Таким образом, предметно-пространственная среда, организованная в дошкольной образовательной организации, станет фактором активизации самостоятельной игровой деятельности детей дошкольного возраста при следующих условиях:

- педагоги дошкольной организации осознают значение предметно-пространственной среды как фактора развития самостоятельных форм игровой деятельности дошкольников, способны к ее организации с учетом инноваций;
- если организация предметно-пространственной среды основана на принципах насыщенности, вариативности, полифункциональности, доступности, трансформируемости и безопасности, заявленных в ФГОС ДО;
- если содержание предметно-пространственной среды соответствует возрастным возможностям детей, уровню развития их игровых умений, а также детским игровым интересам.

Проверке данных условий была посвящена опытно-экспериментальная работа, в ходе которой проведена оценка предметно-игровой среды ДОО и анкетирование педагогов об определении их готовности к созданию эффективной иг-

ровой среды с целью уточнения конкретных теоретических знаний воспитателей, выявлено отношение каждого педагога к поставленной проблеме, его позиции, определение реальных трудностей.

Проведённый анализ ППС показал частичное её соответствие требованиям ФГОС ДО: недостаточно атрибутов, изготовленных дошкольниками совместно с педагогами, однообразие в подборе игрового материала и атрибутики для режиссёрских игр, нехватка полифункциональных материалов, предметов-заместителей, тематических модулей для обозначения игрового пространства.

Анкетирование воспитателей показало, что педагоги нуждаются в повышении своего мастерства в организации предметно-пространственной среды для развития самостоятельной игры дошкольников.

В связи с этим, было рекомендовано:

1. Провести консультацию для воспитателей о необходимом соответствии предметно-пространственной среды требованиям ФГОС ДО.
2. Провести консультацию для родителей воспитанников с целью привлечения их к обогащению предметно-пространственной среды (например, изготовлению атрибутов для игры, элементов костюмов, предметов-заместителей).
3. Активизировать самостоятельную игровую деятельность детей (например, через создание проблемных ситуаций).

Следующим этапом опытно-экспериментальной работы станет разработка и апробирование модели формирующего этапа исследования.

Литература:

1. Волохова Н. Н. Развивающая предметно-пространственная среда детского сада на основе ФГОС ДО. Образовательные ситуации / Н. Н. Волохова. — Волгоград: Учитель, 2016. — 154 с.
2. Дыбина О. В. Моделирование развивающей предметно-пространственной среды в детском саду: Методическое пособие / О. В. Дыбина, Л. А. Пенькова, Л. А. Рахманова. — М.: ТЦ Сфера, 2015. — 128 с.
3. Ежкова Н. С. Руководство самостоятельной деятельностью старших дошкольников / Н. С. Ежкова. — СПб.: ООО «ИДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2015. — 144 с.
4. Слепцова И. Ф. Алгоритм введения ФГОС ДО в детском саду: учебно-методическое пособие / И. Ф. Слепцова. — М.: Обруч, 2015. — 224 с.
5. Хохлова, Н. А. Педагогические условия социальной адаптации детей дошкольного возраста в процессе интегрированного образования: диссертация... кандидата пед. наук: 13.00.01 / Хохлова Н. А.; [Место защиты: Чуваш. гос. пед. ун-т им. И. Я. Яковлева]. — Чебоксары, 2012. — 176 с.: ил. РГБ ОД, 61 12—13/710
6. Методические рекомендации к примерной общеобразовательной программе воспитания и обучения дошкольников по образовательным областям «Счастливый ребёнок». Научный руководитель — доктор пед. наук, проф. С. А. Козлова. — М.: Школьная Пресса, 2011. — 480 с.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. — М.: УЦ Перспектива, 2014. — 32 с.

Мозаика детской игры

Крячко Оксана Олеговна, старший воспитатель
МДОБУ детский сад № 7 г. Лабинска (Краснодарский край)

Роль — это первое осмысление Я ребенка.
Я. Морено (психолог, социолог)

Для чего дано детство? Особое значение детства заключается в том, что маленький человек решает главную задачу своей жизни — он определяет свое место, свой путь среди людей. И именно для выполнения этой задачи и нужна сюжетно — ролевая игра. Доказано, что в игре успешно развивается личность ребенка, его интеллект, воля, воображение.

Известные психологи Л. С. Выготский и Д. Б. Эльконин доказали, что дошкольника привлекает в основном сфера социальной жизни. Сюжетно-ролевая игра является ведущей для детей от трех до семи лет. В игре дети не только общаются, но и развиваются. [4, с. 9]

Некоторым взрослым кажется, что ребенок лучше общается на занятиях. Но специально проведенные исследования показали, что дошкольник иначе усваивает материал, чем взрослый. Для детей характерны эмоциональное переживание, образное мышление, умение интуитивно схватывать смысл ситуации.

Сюжетно-ролевая игра имеет неоценимое значение для интеллектуального развития дошкольника. В ней ребенок впервые начинает различать реальность и фантазию. Развивается способность планировать в уме, предвидеть свои действия и действия других людей, координировать их. Рядом с действительностью строится мир воображаемый. Игра раскрывает для ребенка смысл существования в обществе, смысл общения. Ролевую игру в дошкольном возрасте невозможно заменить какой-либо другой деятельностью.

Сюжетно-ролевая игра имеет определенную структуру. Прежде всего в ней следует различать сюжет и содержание. В сюжете игры отражается широкая сфера жизни, например больница. А содержание игры охватывает только часть этой сферы, например прием больного. Содержание игры с возрастом меняется. Сначала в центре внимания дошкольника находится предмет и возможные действия с ним. Затем на первый план выдвигается роль и ролевые отношения, а игровые действия сокращаются, замещаются словом. Старший дошкольник может придумывать игры с правилами.

Сюжетно-ролевая игра имеет одну особенность — она является для детей свободной деятельностью. Самое главное назначение сюжетно-ролевой игры — социальное развитие ребенка. С первых дней жизни малыш чувствует отношение к себе близких людей. Он учится ориентироваться в ситуации семьи, близких и знакомых людей. Сюжетно-ролевая игра возникает тогда, когда у ребенка появляется желание изменить свою позицию маленького, стать социально значимым лицом, выполнять его действия, совершать его поступки. Мотив игры лежит в социальной жизни

взрослых. Исходя из этой позиции, фантазирование — рабочий инструмент игры. Сюжетно-ролевая игра возникла как стремление ребенка приблизить к себе жизнь взрослых людей, идеально сделать их мир своим.

Игра для ребенка — это действие, где можно исследовать окружающий мир. Причем, в игре ребенок не просто воспроизводит различные ситуации из реальной жизни, но и, беря на себя роль, вживается в них, прогнозирует и экспериментирует. Ребенок личным опытом оживляет ситуации, постигает жизненный смысл взятой роли. Игры со свободным сюжетом направлены на выражение чувств ребенка, его представлений о мире и на овладение ролями других людей. Известный психолог В. В. Зеньковский считал, что, прежде чем социальные силы человека будут применяться в реальном мире, они должны пройти фазу свободного проявления в игре.

В игре дети больше действуют, чем говорят. Чтобы понять внутренний мир ребенка, нужно изучить язык игры. В игре дети «говорят» с помощью игрушек, игровых действий. Важная роль в игровом употреблении предметов принадлежит воображению. Ребенок по-новому смотрит на ставший уже привычным предметный мир. Простой зонтик может быть ракетой, а может превратиться в волшебную палочку. Вещь, игрушка, действие с ней могут быть толчком для определения роли.

Как же взрослый может без прямого вмешательства стимулировать игровую деятельность? Для этого необходимо:

- создавать эмоционально благоприятные условия для появления игры;
- поощрять активность, творчество и самостоятельность детей;
- показывать, что педагог понимает и принимает детскую игру без малейшего намека на цензуру, оценку;
- создавать условия для возникновения совместных игр, поощряя дружеские взаимоотношения между детьми.

Что делать, если самостоятельной сюжетной игры не возникает?

Ход игры и ее длительность зависят от игрового опыта и степени общей самостоятельности детей. К сожалению, в настоящее время педагоги все больше сталкиваются с тем, что дети не способны самостоятельно развернуть игру, развить сюжет. Если игра не развивается, то взрослый должен наметить стратегию по запуску детской игры. В некоторых случаях можно применить метод скрытой инструкции. Детям в скрытой форме предлагаются новые сюжеты, роли. Например, дети получают посылку из далекой страны от сказочного персонажа, садятся в поезд для путешествия по Африке и т. д.

Дошкольник стремится облюбовать, оборудовать и обжить какое-либо пространство, построить свой собственный маленький мирок. Особенно пригодится мелкая мебель — стулья, пуфики. Строительство необычных жилищ особенно побуждает детей к игре. Стройте с ними пещеры, шалаши, летающие тарелки, космодромы. Удивительно, как ловко дети используют любое пространство — всюду разворачивается детская игра. Диван может превратиться в крепость, которую нужно брать штурмом, а коврики превращаются в лодки, с которых ведется охота на крокодилов и акул. Дети старшего дошкольного возраста склонны к довольно сложной организации пространства. Например, мальчики, имея несколько машин, строят не только гараж, но и станцию техобслуживания, дороги с мостами и разъездами. Воспитатель может при желании детей предложить им дополнить картину — нарисовать дороги, дома, улицы, площади, предоставить материал для изготовления дорожных знаков. Дети погружаются в атмосферу игры, придумывают происшествия на дороге, поломку машины и т. д.

Ребенок берет игрушку и выстраивает систему связей и отношений, в которую входит данная вещь. Например, кукла-мама — это семья, больница, работа, спорт, детский сад, магазин, транспорт. И каждая из названных систем — это целый мир со своим пространством, функциями, человеческими отношениями. Чем старше ребенок, тем сложнее представляемая им область действительности и социальных отношений.

Удерживать и развивать тему игры помогает взрослый. Играя с детьми старшего дошкольного возраста, создавать миры можно с помощью различного материала, рисунков, схем дорог, аэропортов. Но следует помнить, что предметный мир создается не ради самого себя, а для введения ребенка в новую систему отношений с другими людьми, для разыгрывания новых ролей и установления новых отношений между ними.

Существуют возрастные особенности организации пространственной и предметной среды. Чем младше ребенок, тем больше ему нужно игрушек, тем детальнее должно быть организовано пространство. Детям младшего дошкольного возраста необходимо предоставить игрушки для развернутых игровых действий. Детям среднего дошкольного возраста интересна роль и отношения в ней. Поэтому интерес для них представляют костюмы, наряды, разные аксессуары, подчеркивающие не только

типичные черты, но и индивидуальность выбранной ими роли.

Чем старше дети, тем больше воображаемых действий они могут произвести. Детям старшего дошкольного возраста интересно менять свои роли и сюжеты игры. Им необходимо иметь характерные атрибуты роли. Старший дошкольник нуждается в пространстве. Детям этого возраста нравится иметь несколько «настоящих» игрушек, максимально реалистичных, с характерными деталями. Это, например, пассажир с чемоданчиком и кошельком; машины известных марок.

Но в любом возрасте сюжетно-ролевая игра начинается с потребности ребенка создать собственный мир и некоторое время существовать в нем.

Следует иметь в виду, что игрушки частично заменяют детям речь. Они должны быть подобраны таким образом, чтобы ребенок мог с их помощью:

- а) отобразить в игре окружающую действительность;
- б) выразить эмоции и чувства.

Игрушка, по образному выражению А. С. Макаренко, — «материальная основа» игры, она необходима для развития игровой деятельности. [1, с.334]

Кроме обычных игрушек, дошкольникам предлагается различный материал, служащий для замещения. Дети подбирают игрушки и материал для игры сами. Это своеобразный творческий поиск. Дети обожают поисковую деятельность. Им можно в качестве сюрприза предоставлять такую возможность. В этом случае время от времени необходимо в неприметном месте выставлять коробку с бросовым материалом, где помещаются колеса разной величины; резиновые, пластмассовые шары, крупные детали приборов и машин, коробочки, поролон и пр. Обычно эти вещи собираются силами родителей. Дети с помощью этого материала создают свои миры или отдельные предметы, игрушки. Но в любом случае такая деятельность активизирует детей, вносит новую струю в игру.

Ролевая игра не требует участия большого количества детей. Она стихийно развивается в небольших группах по два-три ребенка, иногда по пятеро-шестеро детей. Пусковым механизмом игры могут являться интересные события, внутренние переживания.

Слово «игра» — магическое. Оно увлекает в мир нового, еще не познанного ребенком окружающего пространства.

Так давайте играть с детьми! В интересные, яркие игры!

Литература:

1. Дошкольная педагогика: учебник для студ. сред. проф. учеб. заведений / С. А. Козлова, Т. А. Куликова. — 10-е изд., стер. — М.: Издательский центр «Академия», 2009.
2. Урунтаева Г. А. Дошкольная психология: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Г. А. Урунтаева. — М., 2001.
3. Руководство играми детей в дошкольных учреждениях. М. А. Васильевой. — М., 1986.
4. Растем играя: Сред. и ст. дошк. возраст: Пособие для воспитателей и родителей / В. А. Недоспасова. — М.: Просвещение, 2002.

5. Короткова Н. А. Сюжетная игра с детьми раннего возраста // Ребенок в детском саду. 2006, № 6
6. Поздняков Н. А. Менджерицкая Д. В. — Исследователь игры детей дошкольного возраста. // Дошкольное воспитание. — 1995. — № 12.
7. Шитова Т. П. Развитие фантазии и творчества дошкольников в сюжетно-ролевых играх // Ребенок в детском саду. 2004, № 6
8. Ожегов С. И. Словарь русского языка. 4-е изд. М.: Азбуковник, 1997

Патриотическое воспитание студенческой молодежи в Новосибирской области

Нарежнев Алексей Евгеньевич, аспирант, советник РАЕ, научный руководитель

Адолина Кристина Егоровна, студент;

Новосибирский архитектурно-строительный колледж

У нас нет и не может быть никакой другой идеи, кроме патриотизма

Президент Российской Федерации В. В. Путин

В статье рассматривается актуальная проблема в студенческой молодежной среде — патриотизм. Показан опыт патриотического воспитания на примере Новосибирской области и проведен анализ государственной программы «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации в Новосибирской области на период 2015–2020 гг.», определены основные направления работы с учетом современных реалий.

Ключевые слова: патриотизм, студенческая молодежь, государственная программа

В современном российском обществе вопрос о патриотическом воспитании граждан является государственной задачей, пример тому деятельность патриотических организаций действующие на территории Российской Федерации в целом и в частности Новосибирской области.

Студенчество является одной из самых активных социальных групп населения страны, обладающая высоким интеллектуальным потенциалом, однако испытывает трудности в выборе, как жизненного пути, профессии, так и движущей идеи — патриотизма.

Современная студенческая молодежь является той движущей силой российского общества, способная изменить ситуацию, о которой говорит Президент России В. В. Путин: «Патриотизм так силен в России, что никому не удастся перекодировать нашу страну». Попытки перекодировать наш народ и в частности студенческую молодежь осуществляется систематически западными силами посредством искажения исторического прошлого нашего Отечества и понижения роли патриотизма среди молодежи.

Актуальность и необходимость решения проблем среди студенческой молодежи по патриотическому воспитанию во многом определяется тем, что воспитательное воздействие социальных институтов нашего общества слабо организовано, больше внимания уделяется общеобразовательным учреждениям. В этой связи перед профессиональными образовательными учреждениями встает задача по усилению внимания к патриотическому воспитанию студенческой молодежи и более тесного взаимодействия с социальными институтами российского общества в вопросах патриотического воспитания с учетом современных направлений в этой области. Сегодняшние студенты, завтра станут опорой государства в деле возрождения и процве-

тания патриотизма, как основной движущей идеологической силой способной консолидировать российское общество в единое целое в современных условиях.

В законе Новосибирской области [2] «О патриотическом воспитании в Новосибирской области» от 1 июля 2015 г. № 568-ОЗ., патриотическое воспитание понимается как систематическая и целенаправленная деятельность, у граждан Российской Федерации в Новосибирской области высокого патриотического сознания, верности Отечеству, готовности к выполнению гражданского долга и конституционных обязанностей по защите Отечества.

По данным Региональной общественной организации [3] «Ассоциация патриотических организаций «Патриот» Новосибирской области, на территории региона действуют 78 патриотических объединений, из них:

- военно-патриотические клубы — 42;
- клубы традиционной воинской культуры — 17;
- фольклорные коллективы — 7;
- казачьи общества — 12.

Основные направления деятельности патриотических объединений в Новосибирской области:

- духовно-нравственное воспитание (Областной Рождественский фестиваль);
- военно-прикладная и допризывная подготовка (областная профильная смена для курсантов ВПК; смотр ВПК; областной день призывника);
- традиционная народная и воинская культура (фестиваль «За други своя»; фестиваль «Где стоишь — там и поле Куликово»);
- спортивная подготовка и здоровый образ жизни (соревнования по русскому рукопашному бою и борьбе на поясах; пейнтбол).



Рис. 1. курсанты военно-патриотического клуба «Витязь»
ГАПОУ НСО «Новосибирский архитектурно-строительный колледж»

Для увеличения количества патриотических объединений и их качественной работы, необходимо оказать государственную поддержку. В этой связи, для координации действий по решению задач патриотического воспитания граждан Российской Федерации в Новосибирской области действует государственная программа [1] «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации в Новосибирской области на 2015–2020 годы» (утв. постановлением Правительства Новосибирской области от 16.02.2015 г. № 60-п), целью является развитие, укрепление и повышение эффективности системы патриотического воспитания граждан Российской Федерации в Новосибирской области.

Задачи:

1. Формирование у граждан российской Федерации в Новосибирской области высокого патриотического сознания;

2. Активизация деятельности клубов и общественных объединений патриотической направленности;

3. Повышение профессионализма организаторов и специалистов патриотического воспитания, внедрение в их деятельность современных форм, методов и средств воспитательной работы.

Основными направлениями реализации государственной программы патриотического воспитания в Новосибирской области являются:

1. Организация мероприятий, посвященных героическому прошлому, историческим и памятным датам России, достижениям выдающихся сибиряков (участие в несении «Вахты Памяти» у Монумента Славы с участием патриотических объединений Новосибирской области; участие

в областных историко-просветительских и социально-значимых проектах; участие во Всероссийской акции «Бессмертный полк»);

2. Организация и проведение военно-спортивных мероприятий патриотической направленности, пропагандирующие военную службу в Российской Федерации (Пропаганда физической культуры, спорта, здорового образа жизни среди граждан Новосибирской области; участие в военно-спортивной игре «Победа»; участие в военно-прикладных соревнованиях (чемпионатах, эстафетах, многоборий, конкурсов, игр и т. д.);

3. Организация и проведение мероприятий по патриотическому воспитанию на основе традиционной воинской культуры, традиций сибирского казачества (пропаганда казачьего движения на территории Новосибирской области, русского боевого искусства «Русский щит»; создание новых патриотических и казачьих клубов; участие в региональном фестивале традиционной воинской культуры «Где стоишь — там и поле Куликово», посвященного памяти князя Б. В. Голицына);

4. Организация и проведение мероприятий, направленных на духовно-нравственное воспитание граждан на территории Новосибирской области (участие в областном народном гулянии «Широкая масленица»);

5. Организация и проведение мероприятий по поддержке деятельности музеев боевой и трудовой славы в образовательных и общественных организациях (участие в развитии музеев боевой и трудовой славы в целях сохранения исторической памяти для будущих поколений);

6. Поддержка и проведение профильных смен патриотической направленности на территории Новосибирской области (участие в межрегиональных соревнованиях профильной смены «Школа безопасности»; участие в областной профильной смене «Юный десантник»);

7. Организация проведения поисковой работы по выявлению неизвестных воинских захоронений и непогребенных останков воинов, погибших при защите Отечества (участие молодежи в поисковой работе, повышение роли поисковых отрядов в патриотическом воспитании студентов через организацию поисковой работы в Новосибирской области);

8. Организация и проведение мероприятий, направленных на стимулирование деятельности граждан, клубов и общественных объединений патриотической направленности на территории Новосибирской области (участие в региональном фестивале патриотических клубов «За други своя»; участие в областном смотр-конкурсе военно-патриотических клубов и объединений);

9. Проведение мероприятий, направленных на повышение уровня профессионализма организаторов и специалистов, работающих в сфере патриотического воспитания (участие в проведении учебно-методических семинаров для участников и организаторов патриотического воспитания; повышение квалификации специалистов в области патриотического воспитания молодежи).

Социальными партнерами в сфере патриотического воспитания молодежи для реализации государственной программы в Новосибирской области являются:

- Министерство региональной политики Новосибирской области;
- Управление по делам молодежи Новосибирской области;
- Государственное бюджетное учреждение Новосибирской области «Дом молодежи»;

Литература:

1. Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации в Новосибирской области на 2015–2020 годы».
2. Закон Новосибирской области «О патриотическом воспитании в Новосибирской области».
3. Региональная общественная организация «Ассоциация патриотических организаций «Патриот» Новосибирской области.

- Министерство образования, науки и инновационной политики Новосибирской области;
- Министерство культуры Новосибирской области;
- Министерство социального развития Новосибирской области;
- Департамент физической культуры и спорта Новосибирской области;
- Новосибирская Митрополия русской Православной Церкви;
- Военкомат Новосибирской области;
- Новосибирский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования;
- Новосибирская областная организация Общества «ДИНАМО»;
- Межрегиональная общественная организация «Центр русского боевого искусства «РУССКИЙ ЩИТ».

Государственная программа основывается на понимании патриотического воспитания как базового социального фактора в укреплении российской государственности, консолидации российского общества в обеспечении национальной безопасности страны. Такое понимание решения проблем, говорит о приоритетности патриотизма в структуре ценностей российского общества и государственной политики, что позволит решить трудности в решении сложившихся систем патриотического воспитания студенческой молодежи, создаст условия для развития его современных форм и механизмов эффективного взаимодействия между патриотическими организациями Новосибирской области. Предполагается, что конечным результатом реализации всех предложенных мер должна стать **положительная динамика развития патриотизма личности студенческой молодежи в Новосибирской области.**

Методические рекомендации по развитию чувства темпо-ритма у детей старшего дошкольного возраста на занятиях по ритмопластике

Османова Эльмаз Джеппаровна, музыкальный руководитель
МБДОУ «Детский сад общеразвивающего вида № 97 «Добрынюшка» г. Симферополя

В статье представлены методические рекомендации по проблеме развития чувства темпо-ритма у детей старшего дошкольного возраста на занятиях по ритмопластике. Проблеме развития чувства темпо-ритма нужно уделять особое внимание именно в дошкольном возрасте как наиболее благоприятном для воспитательных воздействий периоде развития человека.

1. Актуальность проблемы развития чувства темпо-ритма у детей старшего дошкольного возраста посредством ритмопластики.

На заре своей истории человеческое общество открыло способы выражения мысли, эмоций через движение, через танец. В танце не звучит речь, но выразительность пластики человеческого тела столь могущественна, что язык движений понятен всем — и взрослым, и детям.

Приступая к работе по проблеме влияния ритмопластики на здоровье детей, мы исходили из того, что ритмопластика — лишь составная часть, дополнение к ведущим занятиям хореографией. В наш информационный век дети и взрослые увлечены компьютерными играми, Интернетом, телевидением и т. д., мало времени отводят занятиям спортом, активному отдыху. Вследствие чего у каждого второго ребенка наблюдается искривление позвоночника, ослабленное зрение и слух, а также некоторые психические расстройства.

Естественные движения под музыку даются детям легко, позволяют свободно ориентироваться в пространстве, выбирать наиболее подходящие для того или иного сюжета образные и выразительные композиции. Занятия ритмопластикой актуальны и широко используются многими специалистами по физическому и музыкальному воспитанию.

В комплексе ритмичных упражнений основой является музыка, поскольку в ней имеется идеальный образец организованного движения: музыка регулирует движение и дает четкое представление о соотношении между временем, пространством и движением.

Ритмопластика является синтетическим видом деятельности, следовательно, любая программа, основанная на движениях под музыку, будет развивать чувство темпо-ритма и двигательные способности, а также те психические процессы, которые лежат в их основе.

Однако, занимаясь одним и тем же видом деятельности, можно преследовать различные цели, например, акцентировать внимание на развитие чувства ритма у детей, либо двигательных навыков, артистичности, пластики и т. д. В своей методической рекомендации мы делаем основной упор на занятия ритмопластикой, как средство развития чувства темпо-ритма у детей дошкольного возраста.

Ритмопластика — предмет, обучающий детей свободному владению своим телом. В нем органично соединены два компонента: полная подчиненность внутренним законам музыкальной формы, диктующей ритмическую орга-

низацию движений, и легкость их практического исполнения. Основу ритмопластики составляют простые, но вместе с тем разнообразные движения (танцевальные, имитационные, общеразвивающие и др.), позволяющие выразить различные по характеру эмоциональные состояния, сюжеты, образы. Приобретая опыт пластической интерпретации музыки, ребенок овладевает не только разнообразными двигательными навыками и умениями, но также навыками творческого осмысления музыки, ее эмоционально-телесного выражения.

2. Влияние ритмопластики на здоровье детей дошкольного возраста

В задачи занятий ритмопластикой входит раскрытие пластических способностей детей, реализация творческого потенциала посредством спортивных танцев, имитационных упражнений. Синтез музыки, физических упражнений, хореографии и фантазии — отличная возможность развития у детей чувства темпо-ритма, музыкального такта, умения слушать музыку и откликаться на нее красивыми движениями тела. На занятиях дети развивают координацию движений, крупную моторику, узнают характер музыки и могут самостоятельно выстраивать рисунок своего движения под музыку.

Каково же влияние ритмопластики на здоровье детей?

В первую очередь это, конечно, **сохранение правильной осанки.**

Во-вторых, именно на занятиях ритмопластикой происходит **психофизическая гармонизация личности** ребенка. Его психическое и психологическое здоровье, эмоциональное благополучие достигается в танце через творческую импровизацию самого ребенка с помощью педагога, который предлагает спектр чувственных или предметных мотивов, организует пространство, придает значимость происходящему. Действие разворачивается в ритмическом, или музыкальном, пространстве, удачное оформление которого оказывает важную поддержку для достижения положительных изменений в организме ребенка.

Психологи утверждают, что танец — это диалог души и тела. Для детей дошкольного возраста даже танцевальная минутка является жизненно важным процессом, ибо сам творческий акт имеет огромное социальное значение, так как тело ребенка становится средством раскрытия души.

Правильно же организованные занятия ритмопластикой решают многие психические и психологические проблемы детей.

3. Методические основы развития чувства темпа у детей старшего дошкольного возраста на занятиях по ритмопластике.

С первых минут занятия очень важно заинтересовать детей, вызвать у них интерес и желание заниматься. Для этого необходимо предварительно продумать методические аспекты: целеполагание, календарно-тематическое планирование, содержание, технологии, методы, приемы, которые помогут решать поставленные задачи.

Невозможно, собрав ребят, переходить сразу к танцам. Сначала предстоит научить их красиво и осознанно двигаться под музыку, сделать связь музыки с движением привычной, естественной. Для этого нужно с самого начала включить в занятие простые, интересные упражнения, не вызывающие особых затруднений для их восприятия и исполнения. Обучение движению обычно начинается с наименования упражнения, показа и объяснения техники. Это необходимо для создания зрительного образа и последующего осмысления движений. Объяснение техники должно быть лаконичным, целенаправленным, понятным. На занятиях лучше использовать такие движения и упражнения, которые оказывают разностороннее воздействие на организм детей. Это построения и перестроения групп; разновидности ходьбы, бега, прыжков, общеразвивающие и специальные упражнения на активизацию мышечного чувства, на тренировку отдельных групп мышц и подвижности суставов.

Обычно занятие строится по следующему плану:

№ п/п	Раздел	Виды упражнений	Задачи
1.	Разминка	Общеразвивающие	Разогрев мышц, подготовка суставов и мышц к более сложным танцевальным движениям, формирование навыка правильной осанки.
		Фитнес-упражнения	Развитие ориентирования в пространстве, силы, выносливости.
2.	Основная часть	Ритмические упражнения	Развитие чувства ритма, умения двигаться под музыку.
		Пластические импровизационные упражнения	Развитие воображения и фантазии, умения импровизировать под музыку.
		Танцевально-ритмические упражнения	Развитие представления о танце, хореографии, формирование интереса к занятиям хореографией.
3.	Заключительная часть	Игровые упражнения	Развитие эмоционально-образного мышления, чувственной сферы обучающихся.
4.	Рефлексивная часть	«Шкала удовольствия» «Рисую свое настроение» «Что получилось очень хорошо»	Развитие умения оценивать и анализировать свою деятельность.

На протяжении всего занятия и, особенно на его начальных этапах очень важно следить за формированием правильной осанки детей. С этой целью рекомендуются задания на различные пригибания и выгибания позвоночника. Полезные упражнения, способствующие укреплению мышц спины, главным образом тех, что прилегают к лопаткам.

Цель комплекса занятий ритмопластики: физическое и художественно-эстетическое развитие детей, развитие чувства темпа-ритма формирования средствами музыки ритмичных движений, разнообразных умений, способностей, коммуникативных качеств.

Особенности календарно-тематического планирования состоят в том, что занятия строятся от простого к сложному и проходят по следующему циклу:

Обучающие занятия, на которых детально разбирается движение. Обучение начинается с раскладки и разучивания упражнений в медленном темпе. Объясняется прием его исполнения. На занятии может быть введено не более 2–3 комбинаций.

Закрепляющие занятия, предполагают повтор движений или комбинаций не менее 3–4 раз. Первые повторы исполняются вместе с педагогом. При повторях выбирается кто-то из ребят, выполняющих движение правильно, лучше других. Можно использовать метод игры-соревнования между второй и первой линиями. И в этом и в другом случае дети играют роль помощника педагога и привыкают к индивидуальному показу (что часто вызывает затруднение у детей дошкольного возраста).

Итоговые занятия. Дети практически самостоятельно, без подсказки, должны уметь выполнять все заученные ими движения и танцевальные комбинации.

Содержание занятий во многом зависит от подбора музыкального материала, от уровня подготовленности группы, от индивидуальных особенностей обучающихся.

Для развития у детей выразительности, артистичности, фантазии следует включать в занятия музыкальные игры и этюды. Так, например, когда исполняется торжественный марш, дети ходят энергичным, четким шагом; когда звучит напевная народная мелодия — шаги становятся плавными, спокойными, при передаче игрового или сказочного образа дети двигаются эмоционально, выразительно.

В детских хороводах, играх, плясках преобладают такие движения, как ходьба, бег, прыжки, поскоки. Большое значение для развития воображения и двигательных умений детей имеют образные имитационные движения. Впечатления, вызванные наблюдениями за окружающими явлениями, вызывают у детей потребность выразить их в игровой деятельности. Поэтому такой вид движений широко используется в музыкально-ритмическом воспитании детей. Используются и танцевальные движения, прежде всего народные пляски.

Танцевально-ритмичные упражнения дадут представление о танце. На занятиях ритмопластики широко используется импровизационная работа. Выполняя задания педагога, дети танцуют придуманные ими вариации; выполняют упражнения в передаче игровых образов при инсценировке песен; передают в движениях развернутый сюжет музыкального рассказа; меняются ролями в импровизации; выполняют действия с воображаемыми предметами. Такие задания развивают фантазию. Каждый ребенок через ритмопластику пытается показать, изобразить, передать свое видение образа. Сюжетный танец — очень яркая и выразительная форма детской художественной деятельности, которая вызывает живой интерес у детей (исполнителей и зрителей). Привлекательность сюжетного танца обусловлена его особенностями: образным перевоплощением исполнителей, разнохарактерностью персонажей и их общением между собой в соответствии с сюжетным развитием. Благодаря этим особенностям в нем создается своеобразная игровая ситуация, побуждающая детей к творчеству и, следовательно, способствующая его развитию. Это побуждает каждого участника самостоятельно следить за исполнением своих движений. Сюжетное развитие помогает ребенку видеть в танце особую форму «рассказа» и воспринимать выразительные движения как специфические средства, передающие его содержание, т.е. выступающие в качестве своеобразного языка. Основные приемы и методы в обучении детей ритмопластике, которые используются на занятиях ритмопластикой:

- Наглядно-зрительный
- Наглядно-слуховой
- Практический метод
- Метод музыкальной драматизации
- Метод ритмопластического диалога
- Метод пластического интонирования

Интересно включить в занятия ритмические композиции на классическую музыку. Естественно, что необходимы

прослушивание музыки и беседы о ней, рассматривание иллюстраций, рисование на эту тему, а также пластические этюды, импровизации детей и педагога под музыку. Музыка в ритмике вообще занимает одно из центральных мест. Необходимо подбирать очень красивую музыку, воспитать культуру движения на лучших образцах музыкального творчества (Дж. Ласт, Папетти, П. Мориа, Клаудерман, Шуман, Чайковский). Следует также учитывать возрастные особенности детей (песни из мультфильмов, детские песни).

4. Заключение

Подводя итог всего выше сказанного, можно сформулировать следующие правила организации занятий ритмопластикой:

1. Обучение ребенка движениям с музыкой должно носить характер игры. Виды исполнительской музыкальной деятельности (пение, музыкально-ритмические движения — пляски, игры, хороводы) обычно уже достаточно сформированы у детей этого возраста. Благодаря максимальному насыщению игровыми приемами музыкальных занятий, мы видим взаимопроникновение и взаимодействие различных видов музыкального исполнительства детей.

2. В работе с детьми должны использоваться разнообразные пособия и игрушки, действия с которыми интересны детям. Это платочки, косынки, кубики, ложки, флажки, погремушки, колокольчики, палочки, ленточки, бубны, самолетики, лодочки и кораблики, птички и т.д. Шапочки птиц, насекомых тоже обогащают игры детей и их пляски. Использование пособий, игрушек дает нам возможность максимально разнообразить детские игры и пляски, так как движения детей по объему весьма ограничены.

3. Каждое наше занятие с детьми должно заключать в себе что-то новое, чтобы не иссякал интерес детей, не утомлялось их внимание.

4. Необходимо внимательное отношение к каждому ребенку, знание его темперамента, душевного мира, потребностей детского возраста.

5. Общение с детьми на музыкальных занятиях должно проходить в атмосфере радости — и это самое главное, так как радость — могущественное и наиболее благотворное воздействие на ребенка. Из всех чувств радость всего лучше влияет на жизнь ребенка, развитие его способностей. В атмосфере радости душа ребенка легче всего открывается навстречу прекрасному.

6. Всегда нужно помнить, что, прежде всего, занятия ритмопластикой направлены на сохранение здоровья ребенка.

Анкета для воспитателей по развитию у детей чувства темпо-ритма посредством ритмопластики

1. Считаете ли Вы необходимым в детском саду развивать чувство темпо-ритма? Если да, то укажите, с какого возраста.

2. Известны ли Вам программы и методические разработки по развитию чувства темпо-ритма?

3. Знакомите ли Вы детей своей группы с упражнениями по ритмопластике? Если нет, укажите причину.

4. Какие формы, приемы и методы Вы используете в своей работе с детьми на занятиях по физической культуре:

5. Какие занятия Вы проводите по развитию чувства темпо-ритма, как проводите ли определенные упражнения на развитие этого чувства? (укажите примерную тематику).

6. Считаете ли Вы необходимой организацию. Совместной деятельности детского сада и семьи в данном направлении?

7. Какие формы взаимодействия с родителями по развитию чувства темпо-ритма с детьми Вы используете? Укажите.

8. Если к Вам обратятся родители, что бы Вы предложили им почитать для самообразования по данной проблеме?

Изучение опыта в обучении профессионально ориентированному иностранному языку в технических вузах зарубежных стран и Республики Казахстан

Ударцева Светлана Михайловна, кандидат педагогических наук, доцент;

Ударцева Тамара Сергеевна, магистр педагогики

Ахметова Динара Рашидовна, старший преподаватель

Карагандинский государственный технический университет (Казахстан)

Ключевые слова: профессионально-ориентированный иностранный язык, профессиональная компетентность, профессиональная деятельность, обучение чтению, методика и современные технологии преподавания иностранных языков, коммуникативная компетенция

Стремительное вхождение Казахстана в мировое сообщество: инновационно-индустриальная экономика, информатизация общества, гармонизация образовательного пространства и внедрение международных стандартов коренным образом изменяют сознание и поведение человека.

Профессионально ориентированное обучение иностранному языку признается в настоящее время приоритетным направлением в обновлении образования. [2, с. 6].

Согласно ГОСО РК 5.04.019–2011, в образовательные программы и учебные планы неязыковых (технических) вузов обязательно включаются дисциплины, реализующие нормы действующих законодательств. В обязательный компонент цикла базовых дисциплин включается дисциплина «Профессионально-ориентированный иностранный язык» в объеме не менее 2 кредитов (90 академических часов) [1].

Профессионально-ориентированное обучение становится неотъемлемой частью языкового обучения бакалавров в целом. Профессионально-ориентированное обучение, основанное на учете потребностей студентов в изучении иностранного языка, диктуемого особенностями будущей профессии или специальности. Оно предполагает сочетание овладения профессионально-ориентированным иностранным языком с развитием личностных качеств обучающихся, знанием культуры страны изучаемого языка и приобретением специальных навыков, основанных на профессиональных и лингвистических знаниях. Сущность профессионально — ориентированного обучения иностранному языку заключается в его интеграции со специальными дисциплинами с целью получения дополнительных профессио-

нальных знаний и формирования профессионально значимых качеств личности. Иностранный язык в данном случае выступает средством повышения профессиональной компетентности и личностно — профессионального развития студентов и является необходимым условием успешной профессиональной деятельности специалиста — выпускника современной высшей школы.

Расширение профессионального международного общения, деловые переговоры с зарубежными партнерами, работа с документацией на иностранном языке, возможность производственной практики за границей обуславливают необходимость более полного использования возможностей иностранного языка в профессиональной подготовке студентов. Одним из требований к выпускникам вузов является владение иностранным языком на таком уровне, который позволит им активно и свободно использовать его в сфере своей профессиональной деятельности.

Главным требованием профессионально-ориентированного обучения иностранному языку становится необходимость приблизить содержание и методы его преподавания к практическим нуждам обучаемых. Для этого требуется тщательное изучение задач и целей, стоящих перед определенным контингентом студентов, обязательный учет интересов и мотивации. В первую очередь это относится к отбору материала, его критическому осмыслению, учету профессиональной специфики студентов и уровню языковой компетенции.

В задачу профессионально-ориентирующей деятельности преподавателя вуза входит организация такого воздей-

ствия учебной информации на студентов, чтобы профессиональные потребности явились источником их активности и заставили их совершать действия, направленные на удовлетворение возникших потребностей [7, с. 87].

Мы рассматриваем три типа действий студентов на занятиях по обучению иностранному языку:

1-й тип действий — это целенаправленное ознакомление студентов с опытом преподавателя. Для этого преподаватель демонстрирует в ходе занятия приемы и способы обучения языку, в частности обучения чтению;

2-й тип действий студентов — это выполнение ими комплекса методически-направленных заданий и осмысление действий, выполняемых в собственной учебной деятельности;

3-й тип — это действия студентов в естественных или специально создаваемых учебных ситуациях, когда им предоставляется максимальная иноязычная активность. В результате студенты лучше усваивают предлагаемый материал, а педагогическое общение между преподавателем и студентами в процессе профессионально-ориентированного обучения носит характер «воссозданного» (моделированного) [8, с. 58–59].

Специфика педагогического общения при обучении чтению отличается характером взаимодействия: при обучении чтению контакт осуществляется посредством письменных и устных предтекстовых заданий, различного рода инструкций, заданий, комментариев к тексту. С их помощью преподаватель управляет процессом понимания текста учащимися. Это не означает, однако, что педагогическая деятельность по обучению чтению преимущественно исключает устноречевое общение преподавателя и студентов. Известно, что обучение чтению сочетается с обучением говорению на базе текста, следовательно, и педагогическое общение в процессе обучения чтению должно включать формы, присущие как чтению, так и говорению [9, с. 57].

Учеными сформулирован ряд требований к знанию иностранных языков для профессии, учебы и частной жизни. Это понимание иностранных текстов и литературы, преодоление языкового барьера в профессиональных или учебных ситуациях во время зарубежных поездок или пребывания за рубежом, языковое понимание иностранных документов, а также передача их содержания и подготовка рукописей.

Закономерным представляется обращение к опыту стран, лидирующих в этой сфере. В Японии активно возвращаются к риторике, которую называют «языковое существование». Во Франции введена в учебный план неориторика, в США — теория языковой коммуникации. Образовательные программы специализируются на подготовке специалистов в области коммуникационных дисциплин (менеджмент, право, реклама, MassMedia, PR и др.) во многих странах. Включение курсов, направленных на формирование и развитие искусства и техники речи (Public Speaking, Communication Theory, Speech Communication и т. д.), является обязательным, что отражает современный уровень понимания проблем взаи-

модействия, основанного на речевом общении. Немецкие педагоги, учитывая интеграционные процессы в мире, указывают на необходимость изучать не менее двух иностранных языков. Они рассматривают иностранные языки не только как средство профессионального общения, академической и профессиональной мобильности, но и шанс для всестороннего развития личности. В языковом центре Геттингенского университета считают, что получение специальности с одновременным профессиональным иноязычным образованием является не только целесообразным, но крайне необходимым.

Кроме того, в Геттингенском университете организовано сопутствующее иноязычное образование для обучающихся по всем специальностям [3].

В языковом Центре Мюнхенского технического университета студенты получают специализированное иноязычное образование на английском, арабском, китайском, испанском, итальянском, русском, французском, польском, португальском, чешском, японском языках. Выпускники, получившие образование на одном из этих языков, имеют выгодное преимущество, как на внутреннем, так и на мировом рынке труда. Образовательные иноязычные программы включают в себя интенсивные курсы и семинары по главным темам, связанным с техникой и наукой, литературой, страноведением [5]. В обучении используется межкультурная коммуникация и межкультурный менеджмент. Специализированный языковой центр Дрезденского технического университета предлагает получить студентам общее и специализированное иноязычное образование, а также бесплатно записаться слушателем курсов иностранного языка на десять семестровых недель, а это — 150 часов занятий [4].

Американские педагоги считают, что обучение профессионально-ориентированному иностранному языку при помощи виртуальных образовательных систем в значительной степени способствуют повышению профессиональной компетенции будущих специалистов.

В последнее время также ставится вопрос о роли преподавателя в процессе обучения будущих инженеров. Преподаватель, искусно ведущий занятие, оценивает прогресс каждого студента, умело комментируя его работу, восполняет пробелы в том случае, если он не понял материал, поощряет успехи, руководит процессом обучения.

Огромное значение имеет влияние преподавателя на студентов, по мнению американских педагогов, поэтому работу в виртуальных образовательных системах относят на внеаудиторное время, в часы самостоятельной подготовки, а работа с компьютером во время занятий должна быть непродолжительной и должна носить вспомогательный характер.

Педагоги высших учебных заведений США уделяют особое внимание креативности речи студентов. Программа по изучению иностранных языков во многих вузов США освещает методику и современные технологии преподавания иностранных языков и акцентирует внимание педаго-

гов на развитии творческой речи студентов, т. е. неподготовленной спонтанной речи [6].

С 2010 года была принята Государственная программа развития образования Республики Казахстан на 2011–2020 гг. Существенным вкладом в повышение потенциала специалистов и ППС вузов стала реализация международной стипендии Президента Республики Казахстан «Болашак», академической мобильности, дающие возможность казахстанцам получить образование в лучших университетах мира.

Рассмотрим опыт обучения профессионально-ориентированному иностранному языку на примере немецкого языка в Восточно-Казахстанском государственном техническом университете имени Д. Серикбаева.

Обучение профессионально-ориентированному иностранному языку на кафедре иностранных языков ВКГТУ им. Д. Серикбаева ведется согласно Концепции развития кафедры иностранных языков в целях повышения качества подготовки по иностранному языку. Дисциплина «Иностранный язык» входит в цикл ООД и на данную дисциплину определяется 6 кредитов (270 часов), кроме этого в обязательный компонент цикла БД включается «Профессионально-ориентированный иностранный язык» в объеме не менее 2 кредитов (90 часов). За 90 часов необходимо дать студентам определенный минимум компетенций. Целью обучения иностранному (профессиональному) языку является совершенствование лингвистической, коммуникативной и социокультурной компетенций, приобретенных на предыдущих этапах изучения иностранного языка, и формирование на данной основе иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции студентов-бакалавров, необходимой для делового и профессионального общения.

Для формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции в процессе работы с текстами оригинальной научно-технической литературы с употреблением структур профессионально ориентированной лексики, включающей анализ и обсуждение научно-технической проблемы по направлению специальности. В процессе обучения профессионально-ориентированному немецкому языку в ВКГТУ им. Серикбаева используются аутентичные тексты по специальности.

Работа с текстами предполагает полное усвоение содержания, овладение лексикой, терминологией. На основе данных текстов студентам предлагаются мини-проекты, которые они реализуют в своих лабораториях, вне аудитории, т. е. используя накопленный опыт и лексику, они исследуют или описывают определенные технологии или объекты.

Так, например, студентам группы механиков (факультет Машиностроения и транспорт) было предложено снять видео на немецком языке с собственной озвучкой по теме Строеение и работа двигателя (мотора). Перед данным проектом студенты работали над подобным текстом и учили специальную терминологию. Группа студентов, изучающих водные ресурсы (Архитектурно-строи-

тельный факультет), снимали видео на немецком языке с собственной озвучкой о реках Ульба и Иртыш, протекающих через город. Помимо этого, на каждом занятии им предлагаются групповые работы на разные темы по специальности, для которых они могут пригласить всю группу на свою лабораторию. Обучение профессионально-ориентированному немецкому языку проводится с использованием разных методик, что дает преподавателю и студентам оказаться в максимально приближенных к специальности ситуациях.

В Казахско-Британском техническом университете в учебный процесс внедрение профессионально-ориентированного иностранного языка осуществляется посредством расширения практики внедрения двуязычных программ с ведущими британскими университетами, увеличения доли иностранных преподавателей и удельного веса дисциплин, преподаваемых на английском языке с 60 % до 75 %. На первом курсе среди студентов проводится тестирование на выявление уровня владения языком.

По итогам тестирования осуществляется группировка по уровням подготовки, что определяет выбор студентом обязательного языкового пакета (от 4 до 12 кредитов) для прохождения полного курса обучения по специальности.

В ПГУ им. С. Торайгырова для развития профессиональных компетенций обучающихся ведется работа по следующим направлениям:

- Foundation;
- Иностранный язык; профессионально-ориентированный иностранный язык;
- Чтение спецдисциплин на английском языке ППС Павлодарского государственного университета им. С. Торайгырова;
- Преподавание спецдисциплин зарубежными учеными.

Это способствует расширению академической свободы вуза в определении содержания учебных программ, что позволяет увеличить дисциплины компонента по выбору соответствующих запросу работодателей и дающих возможность обучения на иностранном языке. Увеличивается количество обучающихся университета, желающих получить высшее образование за рубежом (академическая мобильность и стажировки).

Владение иностранным языком выступает важным условием качества подготовки выпускника вуза и его дальнейшего карьерного роста. Стремительное развитие международного сотрудничества во всех сферах политической и социально-экономической жизни общества, расширение партнерских отношений и контактов с зарубежными странами показывают необходимость высокого профессионального владения иностранными языками, стимулирования к их изучению, а также пересмотра и нового осмысления целей, задач, содержания и количества лет обучения иностранным языкам в технических вузах нашей страны.

Литература:

1. Государственный общеобязательный стандарт образования Республики Казахстан. Высшее образование. Бакалавриат. Основные положения. — ГОСО РК5. 04. 019—2011. — Астана, 2011
2. Кунанбаева С.С. Современное иноязычное образование: методика и теория. — Алматы: Эдельвейс, 2005. — 262 с.
3. GWDG: Gesellschaft für wissenschaftliche Datenverarbeitung mbH Göttingen [Electronic resource] / Max-Planck-Gesellschaft und des Hochschulrechenzentrums für die Universität Göttingen. — Göttingen, 2009. — URL: <http://www.gwdg.de/index.html> (дата обращения: 23.01. 2013).
4. Technische Universität Dresden [Electronic resource] / Technische Universität Dresden Medienzentrum. — Dresden, 2011. — URL: www.tu-dresden.de. (дата обращения: 23.01. 2013).
5. Technische Universität München [Electronic resource] / Syslab.com und Technische Universität München, WWW & Online Services München, 2012. — URL: www.iz.hr.tu-muenchen.de/sprachen (дата обращения: 23.01. 2013).
6. Комарова А.А. Сравнительный анализ систем обучения иностранным языкам в военных вузах России и США: Автореферат диссертации ... кандидат педагогических наук / А.А. Комарова. — Л., 2003. — С. 1—18.
7. Шатилов С.Ф., Агафонова Л.И. Некоторые проблемы создания петербургского учебника иностранного (немецкого) языка на основе усовершенствования варианта учебной программы: Сб. материалов научно-практической конференции. СПб., 1994.
8. Hutchinson T. Project English. Teacher's book. 3-d ed. Oxford; Oxford University Press, 1988.
9. Рощина Е.В. Функции иностранного языка как учебного предмета в системе обучения в университете // Иностранные языки на неспециальных факультетах: Межвуз. сб. Л., 1978.

Формирование социальной компетентности посредством предметных компетенций по обществознанию

Филоненко Владимир Игоревич, магистрант

Тобольский педагогический институт имени Д.И. Менделеева (филиал) Тюменского государственного университета

К числу ключевых принципов государственной политики в сфере образования, отраженных в Конституции Российской Федерации и Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», относится гуманистический характер российского образования, приоритет жизни и здоровья, прав и свобод личности, ее свободного развития, воспитание взаимоуважения, трудолюбия, гражданственности, патриотизма, ответственности, правовой культуры, бережного отношения к природе. Учебный предмет «Обществознание» играет центральную роль в реализации этих принципов.

Анализируя современные тенденции и подходы к образовательному процессу в школе можно сделать вывод о том, что направленность образования определяется социальным заказом общества, одним из составляющих которого является формирование у учащихся компетентностей и компетенций различного характера.

Анализ трактовок понятий дает возможность сделать вывод о том, что понятие «компетентность» шире понятия «компетенция». Компетенции наполняют и определяют уровень компетентности. Значительно различая по своей сущности, ученые выделяют ряд компетентностей и компетенции, которые имеют характер универсальности, по-

скольку проявляются в самых различных сферах жизнедеятельности человека. Такое понимание учеными сущности исследуемых понятий «компетентностей» и «компетенций» созвучно современным тенденциям и подходам к формированию субъектного опыта личности и осуществлению подготовки школьника. Современный школьник должен быть компетентным в самых различных областях своей жизнедеятельности.

Социальная компетентность рассматривается как набор связанных между собой умений в решении межличностных проблем, причем в этот комплекс умений входили способность определять и понимать мотивы и поступки других; чувствительность к межличностным проблемам и т.д. В понятие «общая социальная компетентность» объединяется профессиональная и коммуникативная компетентности.

В своей статье рассмотрю формирование социальной компетентности посредством предметных компетенций по обществознанию. Я считаю, что важную роль в этом играет групповая работа.

Эффективность групповой учебной работы в формировании социальной компетентности посредством предметных компетенций по обществознанию зависит от соблюдения ряда педагогических условий: позитивной взаимозависи-

мости между учащимися, индивидуальной оценки результата учащихся, максимизации непосредственного взаимодействия учащихся, целенаправленного обучения навыкам групповой работы, систематической процедуры рефлексии.

Остановимся подробно на планировании малых учебных групп. Опытные методисты рекомендуют образовывать группы с разнородным составом учащихся, включая туда учащихся с разным уровнем обученности, юношей и девушек, представителей разных культур, социальных слоев и т. д. В разнородных группах стимулируются творческое мышление и интенсивный обмен идеями. В этом случае выполняется выделенное нами условие максимизации непосредственного взаимодействия учащихся, опирающееся на принцип взаимного обогащения, так как они, представляя свою точку зрения, могут обсудить проблему более детально и учатся рассматривать вопрос с разных сторон. В таких группах строятся более конструктивные взаимоотношения между участниками.

Состав группы отражает общую ситуацию в классе. Неоднородный состав облегчает процесс взаимного обучения учащихся, помогает учителю решать проблемы усвоения учащимися новых знаний и овладения новыми умениями. Однако постоянная работа учащихся в неоднородных группах имеет свои отрицательные стороны. В этом случае сильные учащиеся никогда не будут работать вместе, лишатся возможности почувствовать сильного партнера, а слабые будут постоянно ведомыми и у них будет меньше возможностей научиться лидировать.

Следует отметить, что существуют три принципиальных подхода к распределению учащихся по группам — это можно сделать [1]:

- по желанию педагога;
- по желанию детей;
- по случайному выбору.

Все три подхода имеют свои плюсы и минусы, все они использовались в нашей работе в зависимости от целей урока, типа решаемой задачи, межличностных отношений участников, степени их готовности к групповой работе. Общее правило для этих подходов гласит: принцип распределения должен быть ясен участникам. Учитель может не скрывать всех своих намерений и педагогических мотивов, но, если он сам составил список групп, он должен найти убедительное объяснение своего решения. В определенных случаях для учителя может оказаться не столь принципиальным списочный состав каждой группы, но важнее желание разорвать привычные дружеские связи учеников, дать им возможность приобрести новый коммуникативный опыт, обогатить видение предложенной проблемы.

Если учитель решил образовать группы по случайному выбору, то организовать такое распределение можно следующими способами [2]:

- ученики вытаскивают карточки с номером;
- учитель задает 2–3 произвольных вопроса о предпочтениях (любимое время года, цвет, животное), тем определяет учащихся со сходными вкусами в группу;

— учитель предлагает учащимся объединиться в группы по дружеским связям, взаимной симпатии и половому признаку. Затем парам дается задание присоединиться к другой паре, но с условием, чтобы в этих группах были люди другого пола. Так учитель обеспечивает детям психологическую защиту (в каждой группе есть хотя бы один «свой») и создает разнообразие состава.

— учитель разрезает несколько открыток на 5–6 частей и предлагает школьникам искать будущих партнеров по группе, с которыми они смогут сложить полную картинку.

Важно систематически проводить групповую учебную работу, я не мог создавать группы на основе случайного выбора. Опираясь на данные, полученные при помощи социометрического метода, создавал эффективные стабильные группы. Тщательно подобранные группы достаточно долго оставались без изменения, чтобы учащиеся сумели научиться работать вместе и достигли «мастерства» в групповой учебной работе. Здесь работает условие целенаправленного обучения навыкам групповой работы, в основе которого лежит принцип социализации.

Следуя за педагогами, изучающими проблемы численности эффективных групп [3], считаю, что группа численностью 3–6 человек наиболее эффективна, поскольку ее можно быстрее организовать, в ней быстрее выполняются задания и предоставляется больше возможностей каждому учащемуся внести в общую работу свой вклад. По мере увеличения группы диапазон возможностей, опыта и навыков ее участников также расширяется. Повышается вероятность появления участника, чьи знания и навыки окажутся полезными для выполнения группового задания. В этом случае особое значение играет принцип содержательного распределения действий, позволяющий реализовать условие позитивной взаимозависимости.

Но, если навыки групповой работы не приобретены, то повышается вероятность неорганизованного поведения учащихся. Поэтому в ходе работы групп приходилось обращать внимание на ряд проблемных ситуаций:

— Участники группы предпочитают говорить сами, не прислушиваясь к словам других. Ответы не указывают на стремление прояснить слова предыдущего выступавшего. Подобное поведение свидетельствует о низком уровне развития коммуникативных умений, а в частности, умения активного слушания.

— В группе есть учащиеся с установившимися мнениями, которые не хотят изменять их, а стараются навязать свою точку зрения другим. Это указывает на то, что способность к работе в группе слабо развита.

— Члены группы, придерживаясь разных позиций, вступают в конфликт, но группа в целом пытается избежать разговора об этом конфликте. Участники группы ведут себя так, будто бы они согласны с противоположной позицией. Учащиеся не выносят вопросы, вызвавшие разногласия, на открытое обсуждение. Данная позиция показывает, что у учащихся слаба способность к разрешению конфликтов и проблем.

— Члены группы оказывают поддержку тем, чья позиция совпадает с их собственной. Анализируя эту проблемную ситуацию, мы пришли к выводу, что надо развивать такой показатель социальной компетентности как эмпатия.

— Учащиеся забывают придерживаться указанной или выбранной роли. Данный факт свидетельствует о том, что учащиеся с трудом «вживаются» другую роль. Однако, ролевая гибкость — как один из показателей социальной компетентности — необходима для освоения новых способов поведения, лучшего осознания своих возможностей и глубокого понимания позиций других людей. Поэтому особо важным является опыт, которым учащийся обладает на определенном жизненном этапе.

— Не каждому члену группы дается равная возможность высказать свое мнение. Больше прислушиваются к мнению лидеров. Это указывает на то, что предпочитают мнения учащихся с высоким социальным статусом (лидеров, предпочитаемых). А учащиеся с низким социальным статусом не решаются высказать свое мнение, боясь, что его могут не принять. Однако, решение подобной проблемной ситуации способствует повышению уровня такого показателя социальной компетентности как ответственность. Все учащиеся несут ответственность за результат совместной работы.

Формирование социальной компетентности посредством предметных компетенций по общественному пред-полагает ряд этапов.

Первый этап — организационно-подготовительный. На своих первых уроках, отрабатывая с учащимися навыки совместной деятельности, необходимо было составить инструкцию для участника групповой учебной работы.

Ознакомление с инструкцией — обязательное для учащихся действие при решении задачи. Чтение инструкции, толкование ее содержания, планирование и распределение работы образуют важную составную часть активности группы. Инструкция должна быть написана хорошим литературным языком, по возможности кратко и ясно. Если при работе в классе какие-то пункты инструкции вызывают у учащихся затруднение, не надо спешить дать готовый ответ, следует воодушевить группу на поиск собственного решения. Это поможет учащимся осознать, что они вправе сами принимать решения и самостоятельно искать выход из сложной ситуации. Однако, недостаточно точная инструкция может заметно повлиять на изменение планов работы в классе, поэтому следует как можно раньше выявить возможные недоразумения и при необходимости скорректировать их, обратившись ко всему классу.

Соглашаясь с учеными, занимающимися проблемами применения групповой учебной работы [4], считаю, что ее участникам полезно самим выработать так называемые правила-соглашения, прежде всего — для стадии публичного предъявления своей работы (заслушивания результатов работы групп), для групповой дискуссии, диспута, дебатов. Таким образом, на организационно-подготовительном

этапе осуществляется основанное на принципе содержательного распределения условие позитивной взаимозависимости между учащимися.

В процессе проведения групповой учебной работы учащимися были выработаны следующие нормы, связанные с показателями социальной компетентности:

- мы активно слушаем, ведем переговоры, уважаем различные мнения, но отстаиваем свою точку зрения;
- разрешаем критические ситуации, самостоятельно решаем наши проблемы, спрашиваем сначала членов своей группы и только после этого — учителя;
- мы стремимся к достижению общих целей, строим доброжелательные отношения и командный дух в группе, помогаем другим группам, одноклассникам, учителю, мы говорим так, чтобы нас слышали только члены нашей группы, а не соседи;
- при проведении групповой работы каждый из нас выполняет определенную роль.

На организационно-подготовительном этапе проведения групповой учебной работы важен и вопрос составления учебного задания. Следует отметить, что характер учебного задания определяется, прежде всего, педагогическими целями. Чтобы деятельность была осмысленной, а содержательный материал не терялся из виду, как правило, мы использовали задания, отвечающие следующим требованиям:

- задание должно иметь несколько решений, допускать несколько возможных ответов;
- задание формулируется в увлекательной форме: интересно само по себе, заинтересовывало учащихся в поиске решения;
- задание предоставляет возможность для приложения идей, которые есть у членов группы. Важный ресурс групповой работы — разнообразие жизненного опыта входящих в нее членов;
- задание должно быть трудным, чтобы его решение требовало усилий всей группы.

Все задания должны фиксироваться на доске, на карточках, либо на других носителях, таким образом, задание будет перед глазами, и учащимся не надо будет постоянно отвлекать учителя с просьбой еще раз повторить задание.

В ходе систематического проведения групповой учебной работы (с опорой на педагогические исследования) было установлено, что задания можно подразделить на:

- одновременные — в них результативность работы группы складывается из суммы усилий, прилагаемых каждым ее участником, поэтому основным условием успешного выполнения такого задания является умение членов группы успешно скоординировать свои действия;
- последовательные — в них каждый член группы на определенном этапе делает часть общего задания, если он не выполнит его, то общий итог не будет достигнут, поэтому здесь успех зависит от качества выполнения каждым членом группы своего задания;

- независимые — в них для того, чтобы действия всей группы оказались результативными, достаточно способностей и умений самого компетентного члена;
- распределенные — в них выполнение частей задания должно быть распределено между членами группы, продуктивность общей работы зависит от того, на сколько удачно распределены функции, от умения членов группы координировать действия между собой [5].

В своей работе я использовали в основном одновременные и последовательные задания, предлагаемые для участников внутри одной группы. Распределенные задания применялись для межгрупповой работы.

Собственно групповая работа — это второй этап групповой учебной работы, состоящий из трех ступеней выработки решения в ходе урока.

На первой ступени каждый участник группы стремится к выдвижению своих гипотез, версий, изложению своей позиции по поводу предложенного педагогом задания. При этом от остальных участников требуется терпение, уважение к чужой точке зрения, безоценочное принятие всего сказанного. Безоценочное слушание вырабатывается в группе постепенно. Пример этому должен показать учитель. В процессе такого слушания стоит дать возможность говорящему (в соответствии с установленным регламентом по времени и содержанию) высказать полностью свою мысль. От учителя требуется помощь говорящему в виде эмоциональной поддержки (например, одобрительным взглядом, жестом), перефразирования утверждений [6].

Нужно фиксировать на доске или на бумаге все высказанные гипотезы, для того, чтобы затем учащиеся и учитель могли выразить свое отношение к каждой из них. Как показывает опытно-поисковая работа, учащиеся не всегда успешно работают в группе и предпочитают все решать поодиночке, нежели вырабатывать групповое решение. Поэтому, исходя из собственного опыта, мы можем отметить, что учителю не следует ожидать сформированных навыков совместной работы у учащихся, а необходимо проводить специальные разъяснения, консультации и постепенно вырабатывать навыки участия в групповых дискуссиях и навыки принятия групповых решений. Здесь реализуется условие целенаправленного обучения навыкам групповой работы, основанное на принципе социализации.

На второй ступени идет обсуждение высказанных гипотез. Как вариант, обсуждение может вестись параллельно с генерированием идей: идея высказана и сразу же обсуждена, высказана следующая и также обсуждена. Но как показывает мой опыт, для учащихся это достаточно сложно. Эффективнее сначала зафиксировать все существующие мнения, а затем обсудить их. Для грамотного обсуждения участникам необходимо самостоятельно выработать некоторые критерии оценки идей. Участникам также понадобятся социальные умения, связанные с обсуждением: умение слушать, соблюдать определенный порядок обсуждения, аргументировать свое согласие и несогласие.

На данной ступени групповой учебной работы находит свою реализацию условие максимизация непосредственного взаимодействия учащихся, основанное на принципе взаимного обогащения.

Третья ступень включает в себя выработку группового решения. Оно рождается в процессе критической оценки предложенных вариантов и выбора общего, наиболее оптимального из них. Группа должна быть готова обосновать свой выбор. Нахождение общего решения — сложный процесс, так как в группе могут оказаться участники, категорически не согласные с большинством, имеющие свое мнение (как обоснованное, так и необоснованное). На этом этапе важную роль играет выделенный мной принцип индивидуального вклада, реализуемый через индивидуальную оценку результата. Дальнейшее развитие событий зависит от цели обсуждения. Когда было важно, чтобы участники группы пришли к общему решению, то с самого начала я озвучивал сопутствующую инструкцию и в ходе обсуждения настаивал на принятии единственного для группы варианта. Если же важно было вывести учащихся на общий способ решения учебных задач того или иного вида, то я был заинтересован в выдвижении всех аргументированных идей. В этом случае важно было замотивировать учащихся, имеющих свое мнение, на серьезную проработку собственной аргументации и разрешить им представлять на этапе презентации итогов работы собственную позицию. В результате проведения собственных уроков я пришёл к выводу, что эффективнее заранее показать учащимся возможные пути совместного поиска решения. Конечно, сложность осознанного применения технологий обдумывания должна возрастать постепенно.

Как показала опытно-поисковая работа, в работе учебных групп подросткового возраста преобладала эмпирика и случайность, работа старшеклассников была целенаправленной.

Третий этап групповой учебной работы — итоговый — состоит из двух ступеней. Первая ступень — это обсуждение итогов работы (рефлексия по результату). Группа выдвигает выступающего, который рассказывает о результатах ее работы. Результаты всех групп фиксируются на доске и затем обсуждаются. В зависимости от целей групповой работы дальнейшее обсуждение может протекать по-разному. Если педагогу важно, чтобы был выбран правильный (или самый лучший) результат, то ему предстоит с помощью грамотно заданных вопросов подвести учеников к выработке критериев оценки результата: «Что было для вас главным при выборе правильного варианта? Чем он отличается от остальных?». Таким образом, учащиеся могут выйти на самостоятельное формулирование правил, критериев оценивания, оптимального способа учебного действия. Если педагогу важно показать, что решения могут быть разными — он может задать учащимся другие вопросы: «Почему результаты оказались разными? Что было важно для первой, второй и третьей групп? Какие еще могли быть варианты?».

Вторая ступень представляет собой обсуждение процесса работы (рефлексия по процессу). В процессе использования приемов групповой учебной работы необходимо обсуждать приобретаемый учащимися опыт, например, спрашивать у групп, показавших особенную результативность работы, какими способами они ее достигли. Однако, такое обсуждение не так часто встречается в реальной практике, так как в большинстве случаев для педагога групповая учебная работа служит средством решения конкретной задачи урока (нахождение общего способа решения, обнаружение разнообразия подходов).

На итоговом этапе групповой учебной работы реализуется условие систематической процедуры рефлексии, основанное на принципе целенаправленности и систематичности. Обсуждение позволяет вывести участников на осознание способов групповой работы и тем самым, естественно, развивать умение работать в группе. У педагога появляется надежда, что в следующий раз обсуждение пройдет успешнее уже потому, что некоторые учащиеся осознали законы обсуждения, увидели возможности самосовершенствования.

Работа в группах создает благоприятные условия для использования нетрадиционных методов проверки и оценки результатов учебной работы. Привычная форма оценки знаний предполагает заведомо противостоящие позиции учащегося и педагога. Возможности самооценки здесь минимальны, а сам учащийся выполняет задание (пишет сочинение, решает задачу и т. п.) «для педагога». Одна из главных причин использования групповой учебной работы состоит в том, что она позволяет учащимся поддерживать друг друга, а не просто выполнять то или другое задание учителя «за хорошую отметку». В действие вступают мотивы удовлетворения любознательности, способности нечто произвести и предложить другим. В результате учащиеся приобретают личностно значимое, осмысленное знание. Здесь поощрение учителя становится вторичным. В соответствии с условием индивидуальной оценки на уроках я использовал самооценку и взаимную оценку результатов учебной ра-

боты учащихся, и оценивание работы каждого учащегося учителем.

Особое значение я придаю «активному невмешательству» учителя в групповую учебную работу. Исследование опыта педагогов показало, что большинство учителей на протяжении всей групповой работы не могут не вмешиваться в работу отдельных групп. Соответственно, это неблагоприятно отражается на результатах групповой работы. Учитель нарушает коммуникацию внутри группы. Исследования, посвященные технологии групповой учебной работы, также показывают, что педагоги очень часто вмешиваются: 4 раза в 8,5 минут [7].

Я считаю, что учителю правильнее не начинать сразу помогать группе и захватывать «коммуникативное пространство», а реагировать более вариативно: применить «паузу ожидания» (хотя бы несколько секунд) — она даст возможность другому члену группы ответить на заданный учащимся вопрос, и это переместит центр диалога внутрь группы; уточнить мысль учащегося — это даст время его партнерам среагировать на вопрос, а также поможет самому ученику услышать свое затруднение со стороны и обнаружить, что он сам в состоянии с ним справиться; если очевидно, что проблема состоит в непонимании конкретного факта, пункта инструкции, забытого значения термина, не надо превращать ответ в рассказ, подобный объяснению на уроке, тем более — строить его как разъяснительную беседу, с наводящими вопросами. Лучше быстро и четко дать группе необходимую предельно сжатую информацию, без которой она действительно не сможет справиться с заданием.

Важно еще раз отметить, что старшеклассники испытывают потребность в общении со взрослыми, потребность творческого самовыражения и самореализации. Их обучение направлено на достижение своих собственных целей, связанных с продолжением образования.

В работе со старшеклассниками в рамках интерактивного взаимодействия использовались задачи с проблемным содержанием разного уровня сложности, проблемные вопросы и задания, ролевые и деловые игры, дискуссий, проектная деятельность.

Таблица 1. Разнообразие организационных форм групповой учебной работы в 10–11 классах

Показатели социальной компетентности	Предмет и тема, класс	Формы групповой учебной работы
Коммуникативные умения	Обществознание. Теории происхождения человека (10 класс)	Социальная экспедиция
	Обществознание. Общественное развитие: прогресс, реформа, революция (11 класс)	Сюжетно-ролевая игра «Строим страну Законию»
Способность к работе в группе	Обществознание. Свобода и ответственность (10 класс)	Групповое решение ситуации «Диаграмма ответственности»
	Обществознание. Семья: понятие виды, функции (11 класс)	Межгрупповой диалог «Аквариум»
Способность к разрешению конфликтов и проблем	Обществознание. Глобальные проблемы современности (10 класс)	Групповая работа с перемещениями «Минимум — максимум»
	Обществознание. Смысл жизни: особенности приобретения человеком смысла жизни (11 класс)	Межгрупповая дискуссия по решению вопросов

Показатели социальной компетентности	Предмет и тема, класс	Формы групповой учебной работы
Ролевая гибкость	Обществознание. Наука (10 класс)	Ролевая игра «Роль науки в современном мире»
	Обществознание. Религия: возникновение и развитие (11 класс)	Ученическая конференция «Религия в современном мире»
Ответственность	Обществознание. Смерть: проблема самоубийства (10 класс)	Ток-шоу «Тема»
	Обществознание. Право и мораль (11 класс)	Ролевая игра «Тайные цели»
Эмпатия	Обществознание. Тайны и трагедии прошлого (10 класс)	Игра-путешествие
	Обществознание. Права и свободы человека и гражданина (11 класс)	Ролевая игра «Голубоглазые и кареглазые»



Рис. 1. Технология групповой учебной работы

В таблице 1 мы отразили не часто используемые на уроках обществознания и немецкого языка игры и упражнения. Эти игры и упражнения можно назвать «карманными», так как они не требуют особой подготовки, реквизита и вписыва-

ются в рамки урока. Все предложенные формы способствуют развитию содержательных элементов социальной компетентности. Они развивают коммуникативные навыки, способствуют продуктивному взаимодействию, учат детей

работать в команде, нести ответственность за результат, помогают почувствовать и понять другого человека, разрешить возникающие конфликты.

Обобщая все вышесказанное, можно представить примененную мной технологию групповой учебной работы на рис. 1.

Как показало исследование, систематическая работа в малых учебных группах дает возможность участвовать в учебном процессе всем учащимся, практиковать навыки сотрудничества, межличностного общения (в частности, умение активно слушать, вырабатывать общее мнение, разрешать возникающие разногласия). Правильно организованная групповая работа учащихся в классе имеет по-

ложительную динамику. Дружба и взаимопомощь помогают быстрее достигать высоких учебных показателей, что, в свою очередь, повышает самооценку учащихся, способствует росту взаимного доверия и взаимопомощи. При таких условиях организации учебной деятельности учащиеся осуществляют свободу выбора и принятия ответственности, обретая уверенность в собственных силах. Данная форма работы стимулирует учеников к творческому поиску различных вариантов решения задачи, способствует расширению их осведомленности как в предметной, так и в сфере социального взаимодействия. Групповая учебная работа формирует благоприятные условия для личностного развития и развития социальной компетентности учащихся.

Литература:

1. Подласый И. П. Педагогика: 100 вопросов — 100 ответов [Текст]: учеб. пособие для вузов / И. П. Подласый. — М.: ВЛАДОС-пресс, 2004. — 365 с.
2. Быков А. К. Методы активного социально-психологического обучения. [Текст] / А. К. Быков. — М.: ТЦ Сфера, 2015. — 160 с.
3. Запольских И. А. Развитие ключевых компетенций средствами информатики [Электронный ресурс] / И. А. Запольских // Фестиваль педагогических идей «Открытый урок». — Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/503408/>, свободный.
4. Лукьянов И. И. Базовые потребности как основа развития социальной компетентности подростков [Текст] / И. И. Лукьянова // Психологическая наука и образование. — 2011. — № 4. — С. 41–47.
5. Камалеева А. Р. Компетентность как результат образовательного процесса [Текст] / А. Р. Камалеева // Наука и практика воспитания и дополнительного образования — 2009 — № 5 — С. 6–18.
6. Лебедев О. Е. Компетентностный подход в образовании [Электронный ресурс] / О. Е. Лебедев // Школьные технологии. — 2004. — № 5. — С.3–12. — Режим доступа: <http://www.orenipk.ru/seminar/lebedev.htm>, свободный.
7. Зеер Э. Ф. Ключевые квалификации и компетенции в личностно-ориентированном профессиональном образовании. [Текст] / Э. Ф. Зеер // Образование и наука. — 2000. — № 3 (5). — С. 90–102.

Формирование базовых национальных ценностей на основе коллективно-творческой деятельности обучающихся

Шаповалова Ольга Владимировна, учитель биологии
МБОУ Школа № 6 имени М. В. Ломоносова г. Самары

При изучении работ Новиковой Л. И., Селивановой Н. Л., Караковского В. А по целенаправленному управлению процессом развития личности мной была определена *система, по которой организую воспитательную деятельность*: «Принятие ребёнка таким, какой он есть, со всеми положительными и отрицательными качествами и создание каждому ситуации успеха».

Приоритетная задача Российской Федерации — формирование новых поколений, обладающих знаниями и умениями, которые отвечают требованиям XXI века, разделяющих традиционные нравственные ценности, была определена в ПРОЕКТЕ, «Стратегия развития воспитания в РФ на период до 2025 года» (ред. от 13.01.2015) [1, с. 1]. *Актуальность* данного проекта находит своё под-

тверждение в Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России (Данилюк А. Я., Кондаков А. М., Тишков В. А.) [2, с. 2] и обусловлена острой необходимостью преодоления последствий гуманитарного кризиса, выразившегося в существенном снижении воспитательного потенциала российского социума, в росте негативных явлений в детском и подростковом возрасте, ценностной дезориентации подрастающих поколений, данная тенденция обостряет проблему роста социально-нравственных отклонений в детской и подростковой среде.

Осознание *проблемы*: необходимости возрождения духовно — нравственного развития личности каждого ученика в образовательном процессе, определило *цель* воспитательной работы, которая состоит в формировании

социально, духовно и морально зрелой творческой личности. Для реализации данной цели необходимо решать следующие задачи:

- 1) формирование мотивации учения;
- 2) моральное развитие личности;
- 3) формирование патриотизма и гражданственности;
- 4) формирование трудовых и жизненных навыков;
- 5) формирование осознания своей общности с коллективом, духа товарищества;
- 6) формирование здорового образа жизни и развитие экологической ответственности;
- 7) формирование у выпускника профилирующего направления собственной деятельности.

Решая данные задачи, тем самым создаются благоприятные условия для развития у моих учеников гражданственности, мировоззренческой культуры, навыков созидательного труда, творческой индивидуальности, успешного вхождения ребёнка в социум, формирования демократической культуры в системе классного самоуправления через следующие личностные образования: «Я-концепция» (здоровое самоуважение) (Р. Бернс); «Сотрудничество» (отношение к другим, развитие чувств, объединяющих людей на уровне относительно устойчивых и постоянных отношений); «Законопослушание» (сила сверх — Я) (Зигмунд Фрейд) [3, с. 97]. В своей воспитательной работе использую различные методические приёмы, методы такие как: мозаика (благодаря которой класс быстро делится на группы), мозговой штурм (даёт парадоксальные решения), «общественная деятельность» (позволяет делать анализ деятельности, размышления, определение своей роли и отношения к организованным событиям, делам); технологии: игра (направлена на развитие социального опыта, переосмысление собственной позиции и изменение установок) [4, с. 298], технология педагогического проектирования, специфика которой состоит, в том, что учитель использует данную технологию в двух аспектах: как технологическое проектирование собственной деятельности и деятельности учащихся, а также содержания жизнедеятельности среды, технологии проектирования социального становления личности [5, с. 7]. Особенностью применения данных технологий в воспитательной работе является сочетание индивидуальных, групповых и коллективных форм работы. Практическим результатом реализации этих технологий является «видимое» расширение социального опыта подростка в его общественных связях, разнообразии социальных действий и роста социальной и личностной активности [6, с. 11].

Таким образом, педагогическая идея заключается в том, что коллективно-творческая деятельность (Иванов И. П.) [7, с. 15] — это необходимое условие для нравственного и духовного развития ребёнка, основа полноценной содержательной жизни коллектива, где «мудрая» власть коллектива помогает личности преодолеть черты эгоизма, равнодушия, занять гражданскую позицию,

включиться в созидательную, гуманистически направленную деятельность на благо других людей (Сухомлинский В. А.). Именно поэтому, мои ученики, много времени проводят вместе после уроков, планируя и организуя вместе со мной совместные общественно-значимые акции, походы, экскурсии, вечера, выставки: «Мой любимый питомец», «По заповедным местам Самарской области», конкурсы такие как: «Самый зелёный кабинет», «Интеллектуальные гонки», конкурс плакатов: «Немудрено дерево срубить — мудрено вырастить», «Мы за чистые города России», способствующие включению подростков в новые социальные отношения, проявлению и развитию гражданственности и нравственной позиции, социализации личности. По их инициативе в школе проводятся различные социальные проекты, что позволило нам организовать взаимодействие ученического сообщества с местными властными структурами с целью решения тех или иных проблем местного социума, при реализации социально-образовательных проектов: «Человек собаке друг», «Здоровое питание — здоровое общество», «Сквер Д. Ф. Устинова — объект экологического просвещения», защита которых проходила на городском конкурсе социальных проектов «Гражданин» в сопровождении компьютерной презентации. Проекты и конкурсные работы подростков были отмечены благодарственными письмами и номинациями на разных уровнях.

Привлекаю родителей к участию в воспитательном процессе, что способствует созданию благоприятного климата в семье, психологического и эмоционального комфорта ребёнка в школе и за её пределами. В рамках факультативного курса «Твоя профессиональная карьера» мной был разработан и проведён цикл занятий на рабочих местах родителей ребят: на предприятиях: Завод по производству КОКА — КОЛЫ, мороженого, в юридической конторе «Коган и его партнёры», нотариальной конторе Ленинского района, в Дорожной клинической больнице, мы посетили Государственную Думу, где ребята детально могли познакомиться с особенностями той или иной профессии. Также организую работу по повышению педагогической и психологической культуры родителей через проведение родительских собраний, совместной деятельности в проведении экологических игр и брэйн-рингов, тематических классных часов. Координирую связь педагога-психолога с родителями, для консультативной, терапевтической поддержки.

Уделяю большое значение внеклассным мероприятиям, для получения социального опыта и расширения ценностно-смысловой сферы подростка, перечень которых представлен в виде таблицы ниже:

Внеклассные мероприятия
1. Классные часы с чаепитием посвященные 8 марта, 23 февраля, Новому году. Тематические классные часы.
2. Посещение выставочного центра «Радуга».
3. Посещение музея Алабина.
4. Экскурсия и лекция в музее ПРИВО.

Внеклассные мероприятия
5. Выезд зимой и осенью на природу, в «Дубки».
6. Поездка в зоопарк
7. Поездка на экскурсию в Храм, возведённый в стиле древнерусского зодчества, без единого гвоздя в честь «Новомучеников и исповедников в земле русской Просиявших».
10. Царев курган.
11. Посещение Оранжереи ботанического сада.
12. Поездка в Жигулёвский заповедник.
13. Посещение музея Лермонтова, в Тарханах.
14. Поездка на «Зелёный остров»
15. Посещение школьного музея
16. Посещение библиотеки № 12 г. о. Самара
17. Посещение приюта для бездомных животных «Твои друзья»
18. Психологические тренинги.

Особое место в моей внеклассной деятельности с ребятами занимает классный час — форма организации процесса непосредственного общения учителя и воспитанников, в ходе которого могут подниматься и решаться

важные моральные, нравственные и этические проблемы. Еженедельно проводятся классные часы, на которых дети поднимают такие проблемы, как имидж школьника, мое отношение к наркомании, здоровый образ жизни, «Я» и мои одноклассники, мои взаимоотношения с ребятами в классе, с учителем и родителями, «ложь во имя спасения», кем я вижу себя в своём городе. В работе постоянно принимают участие родители обучающихся.

Данная работа связана с формированием у обучающихся взглядов, убеждений, ценностей, отношений, способностей. Это наиболее значимые структурные компоненты личности, которые являются её принадлежностью и сопутствуют ей везде: в учёбе, деятельности, общении, поведении.

И это возможно только благодаря развитию в классе системы ученического самоуправления, которая ориентирована на *базовые национальные ценности* (см. схему).

Ученическое самоуправление

После очередной компании по выборам в классный Совет ученического самоуправления, в котором сформированы: *центры самоуправления* и *председатель Совета класса*:

Городская лига волонтеров МБУК г.о. Самара библиотека №12 Совет ветеранов войны, труда, вооруженных сил и правоохранительных органов г. Самара Городской центр «Семья» Приют для животных «Твои друзья» «Научно-исследовательский институт садоводства и лекарственных растений «Жигулёвские сады»»	О Б Щ Е С Т В Е Н Н О С Т Ь	ПРЕДСЕДАТЕЛЬ СОВЕТА КЛАССА						Р О Д И Т Е Л И	Участие в подготовке и проведении коллективных дел.
		ЦЕНТРЫ САМОУПРАВЛЕНИЯ							
		Наука и образование	Досуг	Пресс - центр	«Забота»	Труд и порядок	Спорт и здоровье		
		БАЗОВЫЕ НАЦИОНАЛЬНЫЕ ЦЕННОСТИ							
		Наука Искусство и литература	Патриотизм Гражданственность	Социальная солидарность Традиционные российские религии	Семья Природа Человечество	Труд и творчество			
		КЛАССНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ							
									Родительские собрания. Тренинги. Классные часы.
									Конференции. Дни творчества.

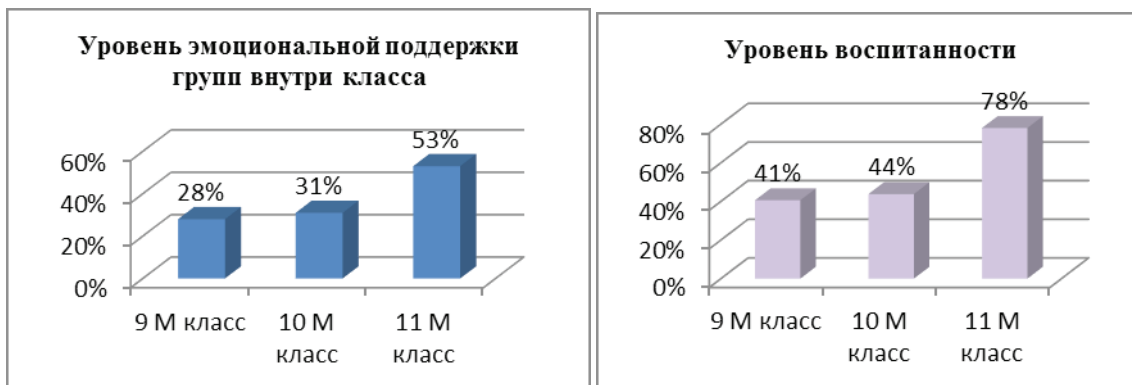
Совместно с педагогом-психологом изучаю индивидуальность обучающихся, процесс их адаптации и интеграции в микро — и макросоциуме. При поддержке педагога-психолога анализирую развитие коллектива класса, определяю познавательные, творческие способности и возможности воспитанников, помогая им определиться в выборе будущей профессии.

На основании психолого-педагогического анкетирования обучающихся в 2013–2014 учебном году были получены следующие результаты: создание в нём положительного психологического климата (75%), развитие детского самоуправления (46.9%), создание условий, позволяющих каждому ребёнку раскрыть себя в отношениях с окружающими (53.1%), включение обучающихся в систему реальных социальных отношений (50%), одним из самых важ-

ных показателей является показатель систематического расширения своих знаний подростками в различных областях науки (43.8%).

Анализируя повторное анкетирование учащихся спустя год, в 2014–2015 году пришли к следующим выводам: были получены высокие результаты и наблюдалась положительная динамика по всем критериям: в первую очередь уделяется внимание созданию в нём положительного психологического климата (81.3%), развитию детского самоуправления (65.6%), созданию условий, позволяющих каждому ребёнку раскрыть себя в отношениях с окружающими (93.8%), включению обучающихся в систему реальных социальных отношений (81%), систематическому расширению своих знаний в различных областях науки (78.1%).

Результаты воспитательной работы с классом по эмоциональной поддержке групп внутри класса и уровню воспитанности показаны ниже на диаграммах.



Высокие результаты и положительная динамика по созданию условий, позволяющих каждому ребёнку раскрыть себя в отношениях с окружающими, включению обучающихся в систему реальных социальных отношений и уровень воспитанности, который определяется формированием нравственного развития личности, закономерны, так как ребята принимают активное участие в решении общешкольных и классных проблем.

Система ученического самоуправления позволила учащимся ощутить себя организаторами своей жизни в школе. Объективность данного утверждения подтверждается ре-

зультатами психологического исследования коммуникативных и организаторских способностей обучающихся педагога-психолога, согласно им 79% обучающихся класса имеют средний, высокий и очень высокий уровень коммуникативных способностей и 95% имеют положительное эмоциональное отношение к обучению.

Таким образом, данная организация учебно-воспитательного процесса эффективна, так как нами был получен высокий уровень и положительная динамика и по профилирующему направлению собственной деятельности учащихся.

Литература:

1. Стратегия развития воспитания в РФ на период до 2025 года // Российское образование. Федеральный портал. URL: http://www.edu.ru/files/discussion/v14_01_15.doc (дата обращения: 5.01.2017).
2. Данилюк А. Я., Кондаков А. М., Тишков В. А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России — М.: Просвещение, 2009. — 24 с.
3. Кузнецов И. Н. Настольная книга практикующего педагога: [учеб. пособие]. — М.: ГроссМедиа: РОСБУХ, 2008. — 300 с.
4. Колеченко А. К. Энциклопедия педагогических технологий: Пособие для преподавателей. — СПб.: КАРО, 2008. — 361 с.
5. Михелькевич В. Н., Полушкина Л. И. Проектные технологии обучения. — Самара: Самарская гимназия № 11, 2001. — 39 с.
6. Тыртышная М. А. Новые технологии воспитания в работе классного руководителя. — М.: Центр «Педагогический поиск», 2009. — 160 с.
7. Сергеева В. П. Проектно-организаторская компетентность учителя в воспитательной деятельности: Учебно-методическое пособие. — М.: УЦ «Перспектива», 2008. — 96 с.

МОЛОДОЙ УЧЁНЫЙ

Международный научный журнал
Выходит еженедельно

№ 1 (135) / 2017

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Главный редактор:

Ахметов И. Г.

Члены редакционной коллегии:

Ахметова М. Н.
Иванова Ю. В.
Каленский А. В.
Куташов В. А.
Лактионов К. С.
Сараева Н. М.
Абдрасилов Т. К.
Авдеюк О. А.
Айдаров О. Т.
Алиева Т. И.
Ахметова В. В.
Брезгин В. С.
Данилов О. Е.
Дёмин А. В.
Дядюн К. В.
Желнова К. В.
Жуйкова Т. П.
Жураев Х. О.
Игнатова М. А.
Калдыбай К. К.
Кенесов А. А.
Коварда В. В.
Комогорцев М. Г.
Котляров А. В.
Кузьмина В. М.
Курпаяниди К. И.
Кучерявенко С. А.
Лескова Е. В.
Макеева И. А.
Матвиенко Е. В.
Матроскина Т. В.
Матусевич М. С.
Мусаева У. А.
Насимов М. О.
Паридинова Б. Ж.
Прончев Г. Б.
Семахин А. М.
Сенцов А. Э.
Сенюшкин Н. С.
Титова Е. И.
Ткаченко И. Г.

Фозилов С. Ф.

Яхина А. С.

Ячинова С. Н.

Международный редакционный совет:

Айрян З. Г. (*Армения*)
Арошидзе П. Л. (*Грузия*)
Атаев З. В. (*Россия*)
Ахмеденов К. М. (*Казахстан*)
Бидова Б. Б. (*Россия*)
Борисов В. В. (*Украина*)
Велковска Г. Ц. (*Болгария*)
Гайич Т. (*Сербия*)
Данатаров А. (*Туркменистан*)
Данилов А. М. (*Россия*)
Демидов А. А. (*Россия*)
Досманбетова З. Р. (*Казахстан*)
Ешиев А. М. (*Кыргызстан*)
Жолдошев С. Т. (*Кыргызстан*)
Игисинов Н. С. (*Казахстан*)
Кадыров К. Б. (*Узбекистан*)
Кайгородов И. Б. (*Бразилия*)
Каленский А. В. (*Россия*)
Козырева О. А. (*Россия*)
Колпак Е. П. (*Россия*)
Курпаяниди К. И. (*Узбекистан*)
Куташов В. А. (*Россия*)
Лю Цзюань (*Китай*)
Малес Л. В. (*Украина*)
Нагервадзе М. А. (*Грузия*)
Прокопьев Н. Я. (*Россия*)
Прокофьева М. А. (*Казахстан*)
Рахматуллин Р. Ю. (*Россия*)
Ребезов М. Б. (*Россия*)
Сорока Ю. Г. (*Украина*)
Узаков Г. Н. (*Узбекистан*)
Хоналиев Н. Х. (*Таджикистан*)
Хоссейни А. (*Иран*)
Шарипов А. К. (*Казахстан*)

Руководитель редакционного отдела: Кайнова Г. А.

Ответственные редакторы: Осянина Е. И., Вейса Л. Н.

Художник: Шишков Е. А.

Верстка: Бурьянов П. Я., Голубцов М. В., Майер О. В.

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются.

За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы.

Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов.

При перепечатке ссылка на журнал обязательна.

Материалы публикуются в авторской редакции.

АДРЕС РЕДАКЦИИ:

почтовый: 420126, г. Казань, ул. Амирхана, 10а, а/я 231;

фактический: 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.

E-mail: info@moluch.ru; <http://www.moluch.ru/>

Учредитель и издатель:

ООО «Издательство Молодой ученый»

ISSN 2072-0297

Подписано в печать 18.01.2017. Тираж 500 экз.

Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый», 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, 25