

ISSN 2072-0297

МОЛОДОЙ УЧЁНЫЙ

МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ



49 2018
ЧАСТЬ III

16+

ISSN 2072-0297

МОЛОДОЙ УЧЁНЫЙ

Международный научный журнал

Выходит еженедельно

№ 49 (235) / 2018

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

Искаков Руслан Маратбекович, кандидат технических наук

Кайгородов Иван Борисович, кандидат физико-математических наук

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

Кошербаева Айгерим Нуралиевна, доктор педагогических наук, профессор

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

Федорова Мария Сергеевна, кандидат архитектуры

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 размещается и индексируется на портале eLIBRARY.RU, на момент выхода номера в свет журнал не входит в РИНЦ. 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)

Искаков Руслан Маратбекович, кандидат технических наук (Казахстан)

Кадыров Кутлуг-Бек Бекмуратович, кандидат педагогических наук, декан (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)

Кошербаева Айгерим Нуралиевна, доктор педагогических наук, профессор (Казахстан)

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

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

Кыят Эмине Лейла, доктор экономических наук (Турция)

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)

Федорова Мария Сергеевна, кандидат архитектуры (Россия)

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

Хоссейни Амир, доктор филологических наук (Иран)

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

Шуклина Зинаида Николаевна, доктор экономических наук (Россия)

Руководитель редакционного отдела: Кайнова Галина Анатольевна

Ответственный редактор: Осянина Екатерина Игоревна

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: 26.12.2018. 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 *Виталий Иосифович Гольданский* (1923–2001), советский и российский физикохимик, специалист в области химической физики, физики атомного ядра и элементарных частиц, академик РАН.

Виталий Иосифович родился в Витебске в семье учителя, а его дед Иосиф Абрамович Меламед был раввином. Позже они переехали в Ленинград, где Виталий поступил в школу.

Первым его увлечением была история. Как и многие подростки того времени, Виталий мечтал попасть в Мадрид, бороться с фашизмом, отстаивать романтический идеал — Испанскую Республику. Однако в 9 классе юношу увлекла химия, особенно проблемы радиоактивности. Появилась мысль о различных излучениях, многочисленные вопросы об их природе и характере воздействия на человека. Школьник даже написал письмо в Москву, в Академию наук, откуда его переслали в Ленинград одному из крупнейших советских онкологов — Л. М. Шабаду. Он пригласил любознательного мальчика к себе в лабораторию, все досконально объяснил, подарил морскую свинку и посоветовал серьезно заняться химией.

В 1939 году Гольданский поступил на химический факультет Ленинградского университета.

Война застала Гольданского студентом, только что сдавшим все экзамены за второй курс. Воспоминания военного времени казались ему нереальными: строительство окопов недалеко от Новгорода, пулевое ранение во время бомбежки, поиски ракетчиков ночами в конце сорок первого, работа в райкоме комсомола, голод, госпиталь, наконец, «Дорога жизни» через Ладогу и трехнедельный путь в холодном товарняке в Казань вместе с матерью и сестрой. В Казани он продолжил учебу, которая была завершена уже в Москве в 1944 году.

Потом Гольданский поступил в аспирантуру Института химической физики к Н. Н. Семенову, по завершении которой в 1947 году защитил кандидатскую диссертацию. В 1952–1961 годах он работал в ФИАНе, в лаборатории В. И. Векслера, в 1954 году защитил докторскую диссертацию. В 1961 году Гольданский вернулся в Институт хи-

мической физики АН СССР (позже — имени Н. Н. Семёнова), в 1988 году стал директором института.

Научные работы Гольданского были посвящены химической физике, химии высоких энергий, ядерной химии и физике, физике элементарных частиц. Он изучал на синхротронном ускорителе в Дубне поглощение и размножение высокоэнергетических нейтронов в тяжёлых мишенях. Во время работы в ФИАНе он экспериментально обнаружил явление поляризуемости адронов, исследовал процессы фоторождения пи-мезонов на водороде и черенковское излучение частиц в атмосфере, расширил возможности корреляционного метода измерения характеристик ядерных реакций. На основе своих теоретических разработок он предсказал существование и рассчитал характеристики ряда нестабильных изотопов.

В 1960 году Гольданский предсказал новый вид ядерного распада, происходящий с испусканием пар нуклонов — нейтронов и протонов. Другое явление, предсказанное им совместно с А. И. Ларкиным в 1967 году, — ядерный эффект Джозефсона. Ряд его работ посвящён изучению химических свойств вещества благодаря ядерным явлениям. В 1970–1973 годах Гольданский показал неприменимость классического закона Аррениуса для скоростей химических реакций при низких температурах. Он был также известен как основоположник химической физики позитрона и позитрония, показал возможность полимеризации под действием ударных волн, что было признано как научное открытие и занесено в Государственный реестр открытий СССР. В последние годы он занимался вопросами предбиологической эволюции и, в частности, хиральности в природе.

В. И. Гольданский обладал незаурядными литературными способностями. Он блестяще писал и научные статьи, и монографии, и прозу, и стихи, и юморески.

Виталий Иосифович был удостоен ряда наград и премий, среди которых Ленинская премия, орден «За заслуги перед отечеством», Государственная премия Российской Федерации.

Екатерина Осянина, ответственный редактор

СОДЕРЖАНИЕ

СОЦИОЛОГИЯ

- Громова О. Н., Писарева А. И.**
Перспективы повышения уровня социальной защищенности спасателей 205
- Додарбеков Д. Р.**
Малое предпринимательство как фактор формирования гражданского общества в современной России 206
- Ясников Н. Н., Гужавина Т. А.**
Территориальное социально-экономическое поведение населения Вологодской области: опыт экономико-социологического анализа... 208

ПСИХОЛОГИЯ

- Волошкина О. В.**
Привязанность и ее влияние на процессы сепарации..... 219
- Гаркушева И. С.**
Исследование уровня развития эмпатии младших школьников, находящихся в социально опасном положении221
- Гаркушева И. С.**
Повышение уровня развития эмпатии младших школьников, находящихся в социально опасном положении, посредством группового консультирования..... 223
- Григор Я. А.**
Особенности восприятия эмоционального содержания музыки взрослыми людьми и детьми дошкольного возраста 225
- Гузеева Л. М., Винокурова Н. С., Шахматова А. В., Васильева В. Г., Сидоркевич М. В., Колодезникова М. В., Пелинкеева М. А.**
Исследование правового сознания студентов (на примере СВФУ) 228
- Каршибаева Г. А., Маджидова В. М., Ахмедова И. Т.**
Теоретическая основа проблемы психологических особенностей подростков с суицидальным поведением..... 230

- Каршибаева Г. А., Маджидова В. М., Зафарханова Ш. З.**
Психопрофилактические меры по предотвращению самоубийств у подростков 233
- Каршибаева Г. А., Маджидова В. М., Эшмуратов О. Э.**
Факторы суицидального поведения, влияющие на формирование подросткового поведения..... 235
- Кубалов З. Т.**
Воспроизведение некоторых экспериментов ранних бихевиористов и когнитивных психологов: когнитивные карты и факторы подкрепления.....237
- Маткаримов А. В.**
Психологические особенности мужчин и женщин в ситуации жизненного кризиса 253
- Поликарпова О. А.**
Специфические особенности работы стюардов чемпионата мира по футболу 2018 г..... 256
- Сурчакова Л. А.**
Особенности самоотношения подростков группы риска 258
- Тинякова Е. В.**
Феномен социального избегания у больных сердечно-сосудистыми заболеваниями 262
- Федосеева Л. А.**
Закономерности развития личностных качеств и способностей младшего школьника..... 265

ПЕДАГОГИКА

- Babajanova D. T., Askarova F. F., Ahmadjanova G. H.**
Preschool education is the primary and most important link in the education system267
- Васильева Ж. Б.**
Особенности организации самостоятельной работы с использованием компьютерных технологий в процессе начального обучения..... 269

Егорова С. А. Роль ситуационных задач в формировании правовой компетенции учащихся на уроках обществознания.....	271	Самойлова И. А., Смирнова М. А. Организация учебного процесса с использованием интегрированного обучения.....	293
Захарова И. Н. Особенности свойств внимания: концентрация, устойчивость и переключаемость у младших школьников.....	272	Солдатова Т. Н., Власова В. С. Создание системы работы с мотивацией речевого высказывания дошкольников через использование логопедических модульных ковриков.....	295
Каршибаева Г. А., Шарофиддинов А., Курбанбаев М. З., Тиркашева М. А. Роль пословиц в воспитании детей	275	Степнова Д. И. Театрализованная игра как эффективное средство обучения английскому языку детей дошкольного возраста	297
Король К. В., Кламер В. В., Зайцева О. С., Горина Ю. А., Воронина В. А., Шикорьяк И. В. Сценарий празднования Масленицы «Как Настя Весну искала».....	277	Туракулов Л. Т. Педагогические и психологические основы воспитания в детских приютах	300
Кривчикова В. О. Умение младших школьников оценивать результаты деятельности	281	Хакимова М. А. The role of games in teaching English in primary classes	302
Кучина Д. А. Использование альтернативных средств обучения в формировании коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра	282	Хаустова В. Н., Науменко Н. А., Романенко В. М. Элементы творчества на уроках русского языка	303
Левицкая Е. В. Критерии и показатели проектной деятельности учащихся.....	284	Хаустова В. Н., Панкова О. М., Бондаренко И. В. Вовлечение младших школьников в активную деятельность на уроках русского языка как средство развития обучающихся.....	305
Мочалова И. В. Формирование у детей дошкольного возраста представлений об основных источниках опасности в быту, на улице, в природе	286	Хаустова В. Н., Панкова О. М., Солошенко Н. Н. ИКТ в начальной школе: необходимость и поиск нового смысла урока	306
Панфилова Т. А., Зиновьева С. В. Методические рекомендации по формированию коллектива первоклассников в первые дни пребывания детей в школе.....	288	Sherimbetova M. A. Ways of increasing students' interest in the subject.....	308
Полетаева Е. П., Мерзлякова Е. В. Эмоции в развитии ребенка дошкольного возраста	290	Шкатова Н. Ю., Челпанова И. Д., Пятак Ю. В. Родительский клуб в системе коррекционно- педагогической работы тифлопедагога в современном ДООУ	309
		Щербакова Е. Я. Проектная деятельность — одна из современных форм работы старшего вожатого в образовательной организации	312

СОЦИОЛОГИЯ

Перспективы повышения уровня социальной защищенности спасателей

Громова Ольга Николаевна, доцент;

Писарева Алла Игоревна, студент магистратуры

Санкт-Петербургский университет ГПС МЧС России

В данной статье речь идет об особенностях социальной поддержки и социальной защищенности спасателей. Автор дает краткий анализ существующих мер социальной поддержки и социальной защиты спасателей, а также предлагает возможные перспективные направления развития таких мер, которые могли бы быть предприняты для повышения уровня социальной защищенности данной категории работников.

Ключевые слова: спасатели, социальная защищенность, МЧС России, социальная поддержка, федеральное законодательство, льготы и компенсации, социальные гарантии.

Saint-Petersburg university of State fire service of EMERCOM of Russia

Gromova O. N., Pisareva A. I.

Keywords: rescuers, social security, EMERCOM of Russia, social support, Federal legislation, benefits and compensation, social guarantees.

Актуальность исследования заявленной темы обусловлена тем, что в своей профессиональной деятельности сотрудники системы МЧС России постоянно сталкиваются с различными профессиональными рисками. Исходя из тех задач, которые им приходится постоянно решать, имеет место формирование их особого правового статуса, предусматривающего, в числе прочего, также и законодательно закрепленные социальные гарантии, компенсации и иные меры социальной защиты. Соответственно, представляется целесообразным проанализировать основные перспективы повышения уровня социальной защищенности спасателей в Российской Федерации.

Необходимо отметить, что основные права и обязанности спасателей, а также полагающиеся им льготы установлены, главным образом, положениями ФЗ № 51 «Об аварино-спасательных службах и статусе спасателей» [1], а именно — положениями статьи 34 данного федерального закона, а кроме того — нормами трудового законодательства. При этом необходимо принимать во внимание, что практически в каждом регионе Российской Федерации приняты законодательные акты, в соответствии с которыми для спасателей устанавливаются дополнительные гарантии правовой и социальной защищенности. Однако, реализация такого рода льгот имеет место исключительно в тех пределах, которые находятся в рамках ресурсов, имеющихся в каждом конкретном субъекте Российской Федерации [4].

В настоящий период времени в качестве спасателей МЧС выступают одновременно и военнослужащие, и сотрудники внутренней службы, и гражданские служащие, работающие в органах управления МЧС России. У всех вышеназванных категорий имеются различия, касающиеся социальных гарантий, что, в свою очередь, не всегда положительно сказывается на эффективности функционирования всей системы государственного управления обеспечением пожарной безопасности и защиты населения и территорий от чрезвычайных ситуаций природного и техногенного характера.

Анализ нормативно-правовых актов, направленных на регулирование социальной защищенности спасателей, дает возможность сделать вывод о том, что практически все льготы, выплаты компенсационного характера, а также иные меры социальной поддержки спасателей, которые гарантируются федеральным законодательством, получили закрепление в законодательных актах субъектов РФ. Однако, если говорить о проблемах современного законодательства в данной сфере, необходимо отметить, что нужна более глубокая проработка вопросов, относящихся к социальному статусу спасателей, что необходимо для повышения эффективности их трудовой деятельности, а также тех мер социальной поддержки и социальной защищенности, которые могли бы выступить в качестве дополнительных для того, чтобы стимулировать их деятельность.

Так, для решения проблем в данной сфере можно было бы предложить формирование дополнительного, усиленного комплекса льгот и гарантий, а также соответствующих компенсаций, причем как на уровне Российской Федерации, так и на уровне ее субъектов. Целесообразным будет также продолжение работы в направлении совершенствования медицинской и психологической реабилитации спасателей, а также улучшения социально-бытовых условий их профессиональной деятельности, жилищного и пенсионного обеспечения, предоставления достойной оплаты труда и расширенного социального пакета. Кроме того, необходимо направлять усилия на формирование общественного мнения, направленного на поддержку важности и необходимости деятельности спасателей, которая направлена на предотвращение проблем в сфере защиты населения и территорий от чрезвычайных ситуаций природного и техногенного характера, а также решения различных проблем в случае объявления чрезвычайных ситуаций [2, с. 145].

Необходимо также принять во внимание, что МЧС России продолжает работать в направлении принятия дополнительных мер, направленных на повышение уровня социальной защищенности спасателей и обеспечения комфортных условий их трудовой деятельности, а также условий служебной деятельности личного состава. Так, напри-

мер, имеет место постоянное повышение заработной платы и расширение мер социальной поддержки личного состава МЧС России.

Важнейшей составляющей социальной защищенности является жилищное обеспечение сотрудников.

Для этого в министерстве была разработана гибкая финансовая система по выплате единовременных социальных выплат сотрудникам и субсидий военнослужащим для приобретения или строительства жилья.

Необходимо также отметить тот факт, что только за период 2017 года в результате корректировки объема бюджетных средств удалось выделить сотрудникам реагирующих подразделений ФПС ГПС социальных выплат для приобретения жилых помещений на сумму более 717 млн рублей и жилищных субсидий военнослужащим на сумму более 290 млн рублей, что соответственно в 4,9 и 3,3 раза больше, чем в 2016 году [3].

Таким образом, можно сделать общий вывод о том, что перспективы повышения уровня социальной защищенности спасателей лежат в направлении разработки новых требований законодательства, посредством которых будет регулироваться предоставление мер дополнительной социальной поддержки и более широкого спектра социальных гарантий данной категории граждан Российской Федерации.

Литература:

1. Об аварийно-спасательных службах и статусе спасателей: Федеральный закон от 22.08.1995 № 151-ФЗ: по сост. на 18.07.2017, с изм. и доп., вступ. в силу с 16.01.2018 // Собрание законодательства РФ. — 28.08.1995. — № 35. — Ст. 3503,
2. Звенигородская Н. Ф. К защите социальных прав спасателя и добровольного пожарного через современную образовательную инновационную технологию // Научно-аналитический журнал «Вестник Санкт-Петербургского университета Государственной противопожарной службы МЧС России». — 2017. — С. 143–149.
3. Социальная защищенность сотрудников МЧС России. — 2018. — Электронный ресурс. — Режим доступа: http://www.mchs.gov.ru/activities/social_mchs. Дата обращения: 29.11.2018.
4. Законодатели ждут от МЧС проект по повышению социальной защищенности пожарных и спасателей. — 13.05.2011. — Электронный ресурс. — Режим доступа: <http://iedpress.ru/article/1127772>. Дата обращения: 29.11.2018.

Малое предпринимательство как фактор формирования гражданского общества в современной России

Додарбеков Далер Раджевич, студент
Тюменский индустриальный университет

Опыт отечественного и зарубежного малого предпринимательства показывает, что новые формы собственности в условиях соответствующих организационных уровней, высокого уровня самостоятельности и гибкости могут стать эффективными факторами смягчения социальной напряженности, и, в свою очередь, реализации условий формирования гражданского общества [2, С. 45–50].

Развитие малого бизнеса способствует скорейшему преодолению структурных дисбалансов в экономике, монополизму и диктату производителей (так называемого «рынка продавцов»), избавлению от структурных искажений, характерных для крупных предприятий с их инерцией, традиционными формами снабжения и быта [1, С. 3–5]. Малые формы управления быстро переориентируют производство

на новые возникающие потребности без весомых экономических затрат. Они более эффективно и способствуют решению проблем перехода к рыночной экономике, способствуя формированию рыночной инфраструктуры. Они создают новые рабочие места, поглощают значительное количество рабочей силы в результате структурной и конверсионной реструктуризации, уменьшают тяжесть безработицы и снижают социальную напряженность в обществе.

Следует заметить, что проблематика малого предпринимательства в отечественном дискурсе испытывала недостаток внимания. Экономика и социология полагали, что главные проблемы экономического и социального развития могут решаться исключительно в сфере крупного производства. Другими словами, считалось, что структурные формы мелкотоварного производства могут быть реализованы лишь в пределах сельскохозяйственного производства.

Использование малых предприятий оказывает значительное положительное влияние на развитие гражданского общества. Именно малые предприятия оказываются наиболее восприимчивыми к внедрению прогрессивных методов управления и, прежде всего, договоров аренды, акционерных предприятий и совместных форм деятельности с Западом [3, С. 45–46]. Они могут быстро менять свои производственные программы, овладевать производством высокорентабельных товаров, которые пользуются спросом, и отказаться от производства нерентабельных продуктов.

Настаивая на быстром развертывании малого бизнеса, необходимо учитывать конкретные условия, в которых его формирование и развитие происходит в России. Так, выбор модели социально-экономической структуры гражданского общества в любой стране имеет свои пределы. Пределы выбора стратегии социально-экономических преобразований определяются глобальными тенденциями развития науки, техники и технологий, социальных отношений, взаимодействия общества и окружающего мира. Границы выбора зависят от исторически сложившейся культуры, менталитета общества.

Рассматривая проблему выбора стратегии развития общества, следует иметь в виду, что во второй половине XX века произошел серьезный сдвиг в развитии общества к новому типу цивилизации, который уже не может быть описан в традиционных рамках «капитализма», «социализма» или «коммунизма» [4, С. — 100]. Формирование гражданского общества в мировой цивилизации реализуется по нескольким основным направлениям.

С одной стороны, это укрепление индивидуальных личностных принципов, всестороннее развитие прав и свобод человека, имеющее частную собственность в качестве материальной базы. Последнее обстоятельство в этом направ-

лении является ключевым для развития предпринимательства, особенно малого.

С другой стороны, это рост коллективистских принципов, социализация общественной жизни, выраженная в развитии местного самоуправления и других институтов гражданского общества. В контексте предпринимательской деятельности можно добавить и внедрение коллективистских принципов в управлении и развитии форм малого и среднего бизнеса.

Современное малое предпринимательство в экономически развитых странах основывается на создании и развитии инновационной модели. Здесь следует особое внимание необходимо уделить государственному регулированию, механизмам и инструментам государственного управления.

Малое предпринимательство непосредственно участвует в социально-экономической жизни, как муниципального образования, так и региона, поэтому муниципальное социально-экономическое устройство не может эффективно существовать без сектора малого предпринимательства.

Таким образом, на местном уровне малое предпринимательство способно:

1. создать оптимальную дифференцированную структуру муниципальной экономики в силу ее эластичности и быстрого реагирования на любые изменения в национальной экономике;
2. мобилизовать профессиональное направление деятельности;
3. увеличивать число малых предприятий в условиях повышенного спроса и сокращать при его падении;
4. развивать инновационные предприятия, поскольку именно в секторе малого предпринимательства расположено наибольшее количество инновационных организаций;
5. противостоять монополизации крупного бизнеса через систему консолидации малого бизнеса, тем самым повышая уровень конкуренции на муниципальном уровне.

Отсюда можно сделать вывод, что развитие региона не может быть достигнуто без учета социально-региональных и профессионально-ориентированных особенностей. Местные органы власти, определяющие профессиональные руководящие принципы для региона, составляют структуру муниципальной экономики, тем самым формируя диверсифицированный сектор малого бизнеса. Проведение разработки и реализации программ для всестороннего развития малого бизнеса способно формировать социально ответственный сектор малого бизнеса, кроме того, прививать культуру бизнеса. Малые предприятия оказывает решающее влияние на качество развития муниципальной экономики, а это, в свою очередь, повышает социальный статус населения.

Литература:

1. Балашова Е. Л. Проблемы и перспективы развития малого бизнеса в России // Сибирский торгово-экономический журнал. 2013. № 8. С. 35.

2. Инновационная модель развития малого предпринимательства // Проблемы современной экономики. 2010. № 2 (34). С. 195–199.
3. Калашников С. В. К вопросу о формировании гражданского общества в современной России // Юридическая наука. 2013. № 3. С. 45–50.
4. Малышев Е. А., Кашурников Л. И. Использование механизма государственно-частного партнерства для развития стратегии региона // Стратегическое управление ресурсами в регионах: материалы. Междунар. науч. практ. конф. (14–17 сентября 2014 г.). Улан-Удэ, 2014. Т. 1. С. 7–100.

Территориальное социально-экономическое поведение населения Вологодской области: опыт экономико-социологического анализа

Ясников Николай Николаевич, инженер-исследователь;
Гужавина Татьяна Анатольевна, кандидат философских наук, доцент
Вологодский научный центр Российской академии наук

Изучение территориального социально-экономического поведения населения по праву может считаться востребованной темой научных исследований, так как именно во времена экономических затруднений, возрастает роль неэкономического капитала. В статье рассматривается подход А. Ю. Завалишина к изучению поведения населения, приводятся его трактовки основных типологических синдромов, а так же наш собственный анализ Вологодской области на основании его теории, что является целью статьи. В работе проведено распределение выделенных Завалишиным индикаторов по четырём смысловым группам: индикаторы, характеризующие тип производства, экологическую обстановку, уровень технологической оснащённости (развитости) производств и социально демографические показатели территории. Так же мы выделили пятую группу индикаторов, в которую входят морально-этические ценности и нормы, и уровень патриотических настроений. В дальнейшем, распределенные индикаторы Завалишина были сведены нами в более общие показатели. Проведенный анализ показал, что Вологодской области свойственны черты Урбанного и Оседлого территориального социально-экономического поведения (причем первое, является высшим уровнем одного из типологических синдромов у Завалишина, связанного с отношением к территории как к экономическому ресурсу), а транспортное поведение в ней ещё не сформировалось. Имея информацию о присущих области типам поведения можно использовать её для принятия различных управленческих решений по развитию области, эффективному использованию её сильных сторон, а так же компенсации выделенных её недостатков. Полученные результаты могут представлять интерес для исследователей в области и социологии, а также представителей органов власти, реализующих миграционную и социальную политику.

Ключевые слова: социальный капитал, неэкономический капитал, регионы, территория, поведение.

В настоящее время все чаще проблемы региональных социумов привлекают к себе внимание ученых. Особенно актуальным этот вопрос становится во времена ряда экономических затруднений, пришедшихся на долю нашей страны. В каждом регионе есть свои особенности, свои преимущества и недостатки, воздействие на которые будет максимально эффективным. Однако, для того чтобы знать какие преимущества региона наиболее результативно можно использовать, а какие недостатки важнее всего компенсировать, сперва нужно их определить. Именно этот вопрос поможет решить методика по анализу территориального социально-экономического поведения, разработанная И. П. Рязанцевым и А. Ю. Завалишиным. Дать характеристику региону, пользуясь нашей методикой, основанной на теории А. Ю. Завалишина и И. П. Рязанцева, и будет целью нашей статьи.

Во второй половине XIX — начале XX века интерес к взаимовлиянию социума и окружающей его при-

родной среды перешел с сугубо философского уровня осмысления на естественнонаучный и обществоведческий. Одновременно, внимание исследователей стало обращено не только на политический, но и социально-экономический и социокультурный аспекты территориального поведения индивидуумов и групп. Подобное в значительной степени было связано с признанием в качестве акторов не только политических субъектов, но и отдельных индивидов, социальных групп, а также социально-территориальных общностей. В это время возникают и активно развиваются новые научные дисциплины (российская и немецкая социальная география (Л. И. Мечников, Ф. Ратцель, К. Хаусхофер), немецкая историческая политическая экономия (Б. Гильдебрандт, В. Зомбарт, К. Маркс, В. Рошер, Г. Шмоллер), классическая европейско-континентальная и английская холистская социология (О. Конт, Г. Спенсер, Э. Дюркгейм, Ф. Теннис)) [1. С. 5].

Концепция, разработанная И. П. Рязанцевым и А. Ю. Завалишиным, не имеет аналогов в отечественной науке. Согласно ей территориальное поведение — важный атрибут социального поведения людей, имплицитно включающий территорию в субъектно-субъектные отношения. Исторически на каждой территории складываются устойчивые паттерны территориального действия (благодаря стечению факторов, характерных для данной территории). Оно проникает во все формы социальных действий индивидов и общностей. Различие же моделей территориального поведения, проистекает из отличительных черт этих территорий, в частности из территориального разделения труда и природно-климатических условий. При этом можно обнаружить, что в различные исторические периоды (и на разных уровнях обобщения) разные уровни территориального разделения труда (и как следствие соответствующие им уровни территориального поведения) как бы «встраиваются» друг в друга. Авторы теории считают, что анализ этих уровней, конкретных форм территориального поведения, характерных для регионов и государств мира, позволит приблизиться к пониманию причин многих проблем современного глобального сообщества [2].

Однако, учитывая всё вышесказанное, авторы обращают внимание что возможно, территориальное поведение в нынешнем виде не нуждается в кардинальном изменении. Они предполагают, что, в условиях глобализации, каждый регион (и народ) найдёт своё место, оптимальное для себя. Они делают предположение, что задача состоит не в повышении территориальной гомогенности человеческого сообщества (в том числе и поведенческой), а в достижении оптимального сочетания территориальных форм поведения, гармонизации и гуманизации территориальных коммуникаций, переводе. [3]

Теоретические основания анализа. В последние три десятилетия исследователи обратили внимание на процессы регионализации и усиление значения гражданского общества и роли массовых движений в мировом политическом и социокультурном процессах [4; 5]. В отечественной и зарубежной науке накапливается опыт анализа региональных сообществ. В частности, интересны работа Хенца и Шоу, написанные в рамках концепции нового регионализма [6; 7]. Однако несмотря на то, что в научный оборот начинают входить такие категории как территориальные интересы, общность, неравенство, планирование и управление, вниманием ученых обойдено такое явление как территориальное поведение социальных субъектов. Взяться за заполнение этой ниши научного интереса решились И. П. Рязанцев и А. Ю. Завалишин. Они обратили внимание на тот факт, что классические теории в большинстве своём рассматривают поведение, абстрагируясь от места действия и утверждают, что для социологии это нерелевантно.

Типология базовых форм территориального социально-экономического поведения возможна на основании ряда типологических синдромов, важнейшими из которых, вероятно, являются три следующих: 1) отношение к терри-

тории как к экономическому ресурсу; 2) отношение к территории как к пространству перемещения; 3) отношение к территории как к социокультурной ценности. В зависимости от степени развития, территория может находиться на одном из трёх уровней «периферийный» — «полупериферийный» — «ядерный» [8].

Подходя к построению когнитивной концепции территориального поведения социального субъекта, И. П. Рязанцев и А. Ю. Завалишин исходят из того факта, что действия, совершаемые субъектами, локализованы в пространстве и времени.

На основании этого, они выделили три критерия, характеризующих действие как территориальное: 1) это действие, так или иначе опосредованное территорией, на которой оно происходит; 2) это действие, имплицитно включающее данную территорию в акт социального взаимодействия; 3) это действие, основанное на пространственной (территориальной) рефлексии субъекта. Иными словами, территориальным является действие, по отношению к которому территория выступает; 1) как среда, 2) как фактор и 3) как идея [8].

В отношении к территории как экономическому ресурсу, выделяют экстракционное — руральное — урбанное ТСЭП (территориальное социально-экономическое поведение). Исторически первым возникло экстракционное ТСЭП (первоначально в форме присваивающего поведения, основанного на обнаружении и использовании уже готовых к употреблению природных ресурсов (мясо, рыба, плоды, корни и т. д.)). В современном обществе присваивающее ТСЭП, как ведущая форма хозяйственно-экономической деятельности воспроизводится лишь крайне немногочисленными группами аборигенов Центральной Африки и Латинской Америки. Однако в снятом виде (как вспомогательный источник экономических благ, хобби или традиция) оно сохраняется в хозяйственном поведении практически всех народов мира, выступая компонентом экстракционного ТСЭП, которое можно концептуализировать как систему поведенческих практик, предполагающих экстракцию и дистрибуцию природных биологических ресурсов и полезных ископаемых, предназначенных для дальнейшей переработки и потребления

Следующей исторической формой ТСЭП, опосредованной развитием креативной компоненты человеческого сознания и подготовившей материальную базу для перехода первобытных племён на оседлый образ жизни, стало руральное ТСЭП, представляющее собой систему поведенческих практик, основанных на возделывании плодородных почв как основного фактора производства и источника существования.

Дальнейшая эволюция человеческого сообщества привела к отделению ремесла от земледелия, появлению поселений городского типа. Следствием этого стало возникновение урбанного ТСЭП — системы хозяйственных поведенческих практик, основанных на вторичной переработке и обмене продукции сельского хозяйства и добывающей промышленности [2, с 78].

В отношении к территории как пространству перемещения выделяют миграционное — оседлое — транспортное. Исторически первым возникло миграционное ТСЭП. Миграционное ТСЭП, характерное для населения современных индустриальных и постиндустриальных обществ, представляет собой систему хозяйственных поведенческих практик, основанных на стремлении использовать различия экономической конъюнктуры (стоимости рабочей силы, качества и уровня жизни и т. д.), сложившиеся в разных регионах страны или мира, путём перемещения с менее благоприятной на более благоприятную в экономическом отношении территорию.

Оседлое ТСЭП, возникшее на этапе перехода от примитивного хозяйства к аграрному и являющееся, по сути, антиподом миграционному, представляет собой систему хозяйственных поведенческих практик, основанную на долговременном (исторически неопределённом) пребывании в конкретном месте (локусе) и использовании ресурсов данной территории (как природных, так и диспозиционных).

Возникновение постоянных поселений, жители которых воспроизводили оседлое ТСЭП, с одной стороны, и расширение политико-экономического пространства социально-территориальных общностей, приведшее к генезису регионов и государств, с другой способствовали появлению транспортного ТСЭП, представляющего собой систему хозяйственных поведенческих практик, интегрирующих отдельные поселения (локальные социально-территориальные общности) в целостные хозяйственно-экономические системы (региональные, государственные, макро-региональные, глобальную). В отличие от миграционного, транспортное ТСЭП предполагает не перенесение экономической активности социального субъекта с одной территории на другую, а различные способы включения отдельных территорий в единый народно-хозяйственный организм (комплекс) [2, с 80].

В отношении к территории как социокультурной ценности выделяют местечковое — патриотическое — космополитическое. Исторически первым возникло местечковое (локальное) ТСЭП, представляющее собой систему хозяйственных поведенческих практик, основанную на доминировании ценности места (локуса) непосредственного проживания, ориентированную преимущественно на использование локальных ресурсов при отказе (минимальном участии) от включения в более широкие экономические сети.

Появление государства привело первоначально к политическому, а затем и хозяйственному слиянию прежде изолированных локусов в новую более широкую территориальную целостность. Следствием этого стали, с одной стороны, существенное расширение пространства экономической активности хозяйствующих субъектов, породившее территориальное разделение труда (и спровоцировавшее этим развитие транспортного ТСЭП), с другой — специфическая мировоззренческая «революция», которая произвела инверсию ценностей в общественном сознании — отныне

высшую позицию там заняло государство с идеологией и практикой патриотизма.

В это время возникает и патриотическое ТСЭП — система хозяйственных поведенческих практик, основанная на доминировании ценности территории государства как пространства исключительной (или, по меньшей мере, предпочтительной) социально-экономической активности. [2, с 82].

Современный глобализирующийся мир ставит под сомнение патриотизм как высшую социокультурную ценность. И хотя большинство жителей планеты по-прежнему склонны идентифицировать себя с национально-государственными сообществами, воспроизводя в своих повседневных практиках паттерны патриотического ТСЭП, неуклонно возрастает и количество людей, для которых всечеловеческие интересы и, соответственно, территория всей планеты становятся наивысшими жизненными ценностями. Это явление опосредовало возникновение в XX в. качественно новой формы ТСЭП — *космополитической* или глобалистской, которая может быть концептуализирована как система хозяйственных поведенческих практик, основанная на доминировании ценности территории всей планеты, включении в структуру социально-экономической активности глобального сообщества или многих его представителей [2].

Методология анализа. Для того чтобы оперировать не только частными примерами индикаторов, приведенными А. Ю. Завалишиным в работе «Территориальное социально-экономическое поведение (теоретико-методологический анализ)» [2], мы объединили их в общие группы, что позволяет использовать большее количество статистических данных, для анализа состояния территории. Нами было выделено пять групп: «Производство», «Экология», «Уровень технологической оснащённости производств», «Социально-демографические показатели» и «Социально-культурные характеристики». В последнюю группу включены такие показатели как уровень патриотизма и морально-этических ценностей.

Выделенные А. Ю. Завалишиным индикаторы были распределены по смысловым группам, далее внутри каждой группы они были объединены в более общие показатели.

Первая выделенная нами группа (табл. 1), включает в себя характеристики особенностей «производства» территории, в частности его преобладающий тип (добывающий, аграрный, промышленный (в т. ч. территории, акцентированные на сфере услуг)).

Вторая выделенная нами группа (табл. 2), включает в себя показатели, характеризующие особенности экологической обстановки территории, в частности уровень загрязнения и меры по предотвращению и нивелированию вреда окружающей среде

Третья выделенная нами группа (табл. 3), включает в себя показатели, характеризующие уровень инновационности предприятий региона и уровень технологической обеспеченности его инфраструктуры.

Таблица 1. Группа показателей «Производство»

Индикаторы	Обобщенные показатели:
1.1) Доля промышленной добычи ресурсов в ВВП региона 1.2) Экспорт получаемого продукта за рубеж 1.3) Получаемый валовый продукт 1.4) Товарный ассортимент 1.5) Объем выпускаемой продукции (в том числе в расчете на одного работающего) 1.6) Размеры получаемой прибыли 1.7) Формы налогообложения 2.1) Доля добывающих отраслей в структуре народного хозяйства региона 2.2) Объем производства добывающей отрасли 2.3) Уровень диверсифицированности добывающей отрасли 2.4) Перечень экстрагируемых продуктов 2.5) Доля аграрного сектора экономики в структуре хозяйства соответствующей территории 2.6) Концентрация (расположение) аграрного сектора (комплекса) в сельской местности 2.7) Доля отраслей промышленности в народно-хозяйственном комплексе 2.8) Отраслевую принадлежность промышленных предприятий 2.9) Степень развития сферы услуг 2.10) Формы хозяйствования 2.11) Доминирование индустриальных отраслей экономики над аграрными 2.12) Соотношение сырья, полуфабрикатов и конечного продукта в структуре транспортируемых грузов 3.1) Численность/Доля персонала занятого на аграрных предприятиях 3.2) Численность (и доля) занятых на промышленных предприятиях	1) Характеристики ВРП/ВВП 2) Соотношение добывающих, аграрных, промышленных предприятий и сферы услуг 3) Соотношение численности персонала добывающих, аграрных, промышленных предприятий и сферы услуг
Источник: составлено авторами.	

Таблица 2. Группа показателей «Экология»

Индикаторы	Обобщенные показатели:
1.1) Экологическая нагрузка на регион 1.2) Уровень загрязнения окружающей среды. 2.1) Масштабы природоохранных мероприятий в районах добычи 2.2) Вытеснение наиболее экологически опасных добывающих технологий в периферийные регионы и страны (удаленность от центра) 2.3) Вывод за пределы городов экологически опасных производств 2.4) Масштабы использования экологически безопасных средств передвижения, основанных на новейших технологиях 3.1) Совмещение изъятия ресурсов с мероприятиями по их восполнению или минимизации негативных последствий	1) Уровень загрязнения окружающей среды 2) Меры по предотвращению вреда окружающей среде 3) Меры по восстановлению окружающей среды
Источник: составлено авторами.	

Таблица 3. Группа показателей «Уровень технологической оснащенности производств»

Индикаторы	Обобщенные показатели:
1.1) Техническая- и энерговооруженность добывающей отрасли 1.2) Технологическое совершенствование добычи (уровень модернизации) 1.3) Первичная переработка сырья в месте добычи 1.4) Уровень индустриализации аграрного производства 1.5) Производительность труда 1.6) Компьютеризация аграрного производства 1.7) Уровень механизации и автоматизации производства 1.8) Масштабы автоматизации и компьютеризации рабочих мест	1) Уровень автоматизации (технологизации) производств 2) Уровень развития городской инфраструктуры

1.9) Масштабы компьютеризации промышленности 1.10) Доля высокотехнологичных наукоёмких отраслей в общем объеме ВВП 2.1) Темпы урбанизации и доля городского населения 2.2) Темпы и масштабы урбанизационного процесса 2.3) Наличие и динамика урбанизационного процесса 3.1) Уровень развития путей сообщения и транспортных средств 3.2) Динамика пассажирских перевозок на региональном, государственном и международном уровнях 3.3) Соотношение внутригосударственных и международных грузовых и пассажирских перевозок 3.4) Долевое соотношение локальных, региональных и национальных рынков, миграционную и транспортную (не) активность населения 3.5) Долевое соотношение локальных, региональных и национальных рынков, миграционную и транспортную активность населения Источник: составлено авторами.	3) Уровень развития транспортной инфраструктуры
---	---

Таблица 4. Группа показателей «Социально-демографические показатели»

Индикаторы	Обобщенные показатели:
1.1) Характер и направленность миграционных процессов 1.2) Направленность и интенсивность миграционных потоков 1.3) Социально-экономическая мотивация переселений 1.4) Виды миграций и их долевое соотношение в общем миграционном потоке 1.5) Динамика механического движения населения 1.6) Мотивация к миграциям 1.7) Оценка готовности/неготовности социальной общности к кардинальным изменениям места жительства, образа жизни и т.д. 2.1) Доля городского населения 2.2) Появление мегаполисов и городских агломераций 3.1) Уровень образования 3.2) Социально-профессиональная структура территориальных сообществ 3.3) Масштабы информатизации общества 3.4) Качество и уровень жизни населения 3.5) Место и роль среднего класса в социальной структуре территориальной общности 3.6) Степень вовлеченности в товарно-денежные отношения 3.7) Доля горожан в составе населения региона/страны (доминирование над числом сельского населения) 3.8) Социальная структура горожан Источник: составлено авторами.	1) Миграционные процессы 2) Соотношение городского и сельского населения 3) Качественные характеристики населения

Четвертая, выделенная нами группа (табл. 4), включает в себя показатели, описывающие социально-демографические показатели, включая процессы миграции и долю городского и сельского населения.

Таблица 5. Группа показателей «Социально-культурные характеристики»

Индикаторы	Обобщенные показатели:
1) Масштабы и параметры канализации патриотизма как политико-идеологической парадигмы в пространство хозяйственно-экономической активности индивидов и социально-территориальных общностей 2) Степень нанесения вреда национальной экономики в порыве гиперпатриотических чувств (в России это называют «квасным патриотизмом») из-за негативного отношения ко всему иностранному и соответствующего жесткого (в экономическом отношении) отгораживания от всего остального мира Источник: составлено авторами.	1) Морально-этические нормы, ценности.

Пятая выделенная нами группа (табл. 5), включает в себя социально-культурные характеристики региона, включая мораль, ценности, нормы, гражданскую идентичность и патриотические настроения населения.

Анализ эмпирических данных. На основании выделенных выше групп исследуемых показателей, мы смогли отобрать статистическую информацию [9] по Вологодской области, которая, позволит нам дать определенную характеристику ТСЭП в регионе.

Таблица 6. Основные экономические показатели промышленности Вологодской области

	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Валовой региональный продукт (в текущих основных ценах), млн рублей	262433	323068	355291	346228	387212	468764	н/д
Валовой региональный продукт (в сопоставимых ценах), в % к предыдущему году	105,7	106,9	104,8	95,7	103,0	101,3	н/д
Индекс — дефлятор ВРП (в основных ценах), в % к предыдущему году	111,7	113,0	105,2	100,4	108,9	119,5	н/д
Удельный вес добавленной стоимости (в текущих ценах, в % к итогу по области)	добыча полезных ископаемых	0,0	0,1	0,1	0,1	0,04	н/д
	обрабатывающие производства	38,1	40,8	36,1	32,7	34,8	н/д
	производство и распределение электроэнергии, газа и воды	4,7	3,7	3,8	4,1	3,6	н/д
Основные фонды (по полной учетной стоимости; на конец года), млн рублей	828642	1018443	1144210	1236470	1347451	1403786	1549344
в том числе промышленное производство	197798	221732	280300	299830	322693	350826	376139
Удельный вес основных фондов промышленности в основных фондах по области, %	23,9	21,8	24,5	24,2	24,0	25,0	24,3
Среднегодовая численность занятых в экономике, тысяч человек	598,1	589,9	582,3	576,3	571,8	554,1	556,6
в том числе в промышленном производстве	146,8	144,2	137,7	135,7	131,9	126,5	129,4
Удельный вес занятых в промышленном производстве в общей численности занятых в экономике области, %	24,5	24,4	23,6	23,5	23,1	22,8	23,2

Источник: Промышленное производство Вологодской области, 2017: стат. сб. / Вологдастат. Вологда

Согласно имеющимся данным (табл. 6), Вологодская область относится к урбанному типу. Подобный вывод можно сделать на основании того, что за рассматриваемые

шесть лет ВРП области ежегодно увеличивалось, причем основу роста составляли обрабатывающие производства, а не экстракционные мероприятия.

Таблица 7. Структура введенных в действие зданий нежилого назначения (в % к итогу)

	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Промышленные	9,0	21,9	14,7	19,4	10,9	8,2
Сельскохозяйственные	5,1	1,9	3,2	5,7	3,5	4,9
Коммерческие	31,7	31,2	46,4	40,0	43,2	51,0
Административные	6,8	8,1	9,9	12,7	8,2	8,2
Учебные	1,1	4,4	2,0	0,3	1,6	2,9
Здравоохранения	4,5	7,5	2,4	0,3	1,6	1,5
Другие	41,8	25,0	21,4	21,6	31,0	23,3

Источник: Ввод в действие мощностей и объектов социальной сферы в Вологодской области, 2017: стат. сб. / Вологдастат. Вологда

Согласно предоставленной информации (табл. 7), удельный вес промышленных зданий нежилого назначения, введенных в действие, снижился в пользу коммерческих зда-

ний. Это говорит об увеличении доли сферы услуг в области, что является положительной тенденцией (движение от «периферии» к «ядру»).

Таблица 8. Среднемесячная начисленная заработная плата (без выплат социального характера) работников средних организаций по видам экономической деятельности в расчете на одного работника в январе-сентябре 2016 года

	Среднемесячная начисленная заработная плата		Отношение к общеобластному уровню средней заработной платы по соответствующим видам деятельности, %
	рублей	в% к январю-сентябрю 2015	
Всего	27699,7	106,8	96,1
Сельское хозяйство, охота и лесное хозяйство	25783,4	109,6	114,5
Добыча полезных ископаемых	н/д	105,4	83,5
Обрабатывающие производства	27094,1	107,2	72,8
Металлургическое производство и производство готовых металлических изделий	22212,1	118,0	41,4
Производство машин и оборудования	34131,6	107,1	80,9
Производство и распределение электроэнергии, газа и воды	н/д	90,2	73,6
Строительство	28436,2	104,2	109,5
Оптовая и розничная торговля; ремонт автотранспортных средств, мотоциклов, бытовых изделий и предметов личного пользования	20152,5	107,7	109,4
Гостиницы и рестораны	15983,6	112,2	110,2
Транспорт и связь	32749,7	103,3	98,2
Операции с недвижимым имуществом, аренда и предоставление услуг	41054,7	104,4	142,9
Здравоохранение и предоставление социальных услуг	н/д	92,6	103,0
Предоставление прочих коммунальных, социальных и персональных услуг	н/д	100,6	141,3

Источник: Деятельность средних организаций Вологодской области за январь-сентябрь 2016 года, 2017: стат. сб. / Вологдастат. Вологда

Из имеющихся данных (табл. 8) можно увидеть, что в целом увеличение зарплат наблюдается в большинстве отраслей в Вологодской области. Однако при более детальном рассмотрении можно обнаружить, что этот рост крайне не-

равномерен. Наибольшие показатели приходятся на металлургическую отрасль (118%). Тогда как в таких сферах экономической деятельности как. Это характеризует область как урбанную, полупериферийного типа.

Таблица 9. Структура сельскохозяйственных угодий по категориям землепользователей (в % к итогу)

	1995	2000	2005	2010	2014	2015	2016
Крестьянские (фермерские) хозяйства и индивидуальные предприниматели	1,6	2,3	2,2	1,9	2,6	2,7	2,8
Сельскохозяйственные предприятия и организации	94,0	84,9	83,6	83,8	59,9	59,8	59,8
Хозяйства населения	4,0	11,7	13,2	13,8	36,5	36,5	36,4
Коллективные и индивидуальные сады и огороды	0,4	1,1	1,0	0,5	1,0	1,0	1,0

Источник: Крестьянские (фермерские) хозяйства Вологодской области в 2016 году, 2017: стат. сб. / Вологдастат. Вологда

Уменьшение доли сельскохозяйственных организаций в пользу роста личных хозяйств населения (табл. 9), положительно характеризует территорию как движущуюся от экстракционного к урбанному типу.

В составе основных фондов Вологодской области около половины занимают основные фонды транспорта и связи, 15,8% — обрабатывающих производств, 12,9% — опера-

ций с недвижимым имуществом, аренды и предоставления услуг, 9,2% — производства и распределения электроэнергии, газа и воды (табл. 10). В купе с низкими показателями сельского и лесного хозяйства это так же характеризует территорию как движущуюся от экстракционного к урбанному типу.

Таблица 10. Основные фонды по видам экономической деятельности (на конец года; по полной учетной стоимости)

	Полная учетная стоимость			Справочно
	2015 год, млн рублей	в % к общему объему основных фондов	в % к началу 2014 года в сопоставимых ценах)	в % к общему объему основных фондов в 2005 году
Всего	1403786	100	102,3	100
Сельское хозяйство, охота и лесное хозяйство	29816	2,1	96,8	3,4
Рыболовство, рыбоводство	103	0,0	85,4	0,0
Добыча полезных ископаемых	720	0,1	106,0	0,1
Обрабатывающие производства	221293	15,8	92,4	16,2
Производство и распределение электроэнергии, газа и воды	128813	9,2	110,6	8,3
Строительство	8977	0,6	99,3	0,8
Оптовая и розничная торговля; ремонт автотранспортных средств, мотоциклов, бытовых изделий и предметов личного пользования	27271	1,9	98,1	1,4
Гостиницы и рестораны	5231	0,4	111,0	0,3
Транспорт и связь	667346	47,6	108,0	29,2
Финансовая деятельность	11244	0,8	88,3	0,6
Операции с недвижимым имуществом, аренда и предоставление услуг	181500	12,9	91,7	20,5
Государственное управление и обеспечение военной безопасности; обязательное социальное обеспечение	57548	4,1	105,1	12,9
Образование	28470	2,0	94,0	3,0
Здравоохранение и предоставление социальных услуг	22263	1,6	98,3	2,1
Предоставление прочих коммунальных, социальных и персональных услуг	13191	0,9	97,8	1,1

Источник: Основные фонды вологодской области: Информационная Записка 2016. / Вологдастат. Вологда

Таблица 11. Индексы производства (в % к предыдущему году)

	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Промышленное производство	111,8	105,6	101,3	102,5	103,7	102,6	99,8
Добыча полезных ископаемых	83,6	125,5	97,0	106,4	111,1	91,4	89,3
Обрабатывающие производства	112,1	106,2	101,7	102,3	103,2	101,6	99,1
Металлургическое производство и пр-во готовых металлоизделий	114,5	107,6	98,9	106,5	101,7	97,0	98,4
Производство машин и оборудования	118,5	104,8	115,5	85,9	110,3	129,1	83,2
Производство электрооборудования, электронного и оптического оборудования	137,9	83,7	90,0	95,5	89,1	127,1	83,7
Производство транспортных средств и оборудования	82,1	119,2	120,7	89,0	78,9	80,0	85,8
Прочие производства	92,3	128,7	97,5	100,8	110,2	114,6	74,7
Производство и распределение электроэнергии, газа и воды	109,8	98,6	97,3	104,1	108,8	113,0	106,9

Источник: Промышленное производство Вологодской области, Ноябрь 2017: стат. сб. / Вологдастат. Вологда

Заметное снижение индекса добычи полезных ископаемых говорит об отдалении области от экстракционного типа (табл. 11). Снижение промышленного и обрабатывающего производства незначительно, а вот выросший

индекс производства и распределения электроэнергии, газа и воды может служить косвенным подтверждением увеличения доли сферы услуг, что является положительной тенденцией.

Таблица 12. Текущие затраты на охрану окружающей среды
(в фактически действовавших ценах; миллионов рублей)

	2000	2005	2010	2015	2016
Всего	704,1	1596,6	1850,2	3044,6	3748,0
В том числе:					
На сбор и очистку сточных вод	525,8	1065,2	1156,0	1751,2	2024,7
На охрану атмосферного воздуха и предотвращение изменения климата	69,5	184,8	298,6	408,1	632,3
На обращение с отходами	106,9	343,2	378,4	802,6	920,2
На защиту и реабилитацию земель	1,9	3,3	17,2	33,0	61,6
На обеспечение радиационной безопасности	-	-	-	17,4	74,2
На другие направления деятельности в сфере охраны окружающей среды	-	-	-	17,6	23,0

Источник: Состояние окружающей среды Вологодской области в 2016 году. 2017: стат. сб. / Вологдастат. Вологда

Таблица 13. Лесовосстановительные работы

	2000	2005	2010	2015	2016
Лесовосстановление, тыс. га	22,4	25,6	32,3	49,0	52,0
из них посадка и посев леса	7,0	4,5	4,5	6,6	7,3
Посев семян лесных растений в лесных питомниках, га	16	15	8	13	14
Подготовлено почвы с законченной обработкой под лесные культуры, га	7033	4754	2956	5882	4970
Ввод молодых насаждений в категорию ценных лесных насаждений, тыс. га	34,0	25,1	39,1	46,9	45,8

Источник: Состояние окружающей среды Вологодской области в 2016 году. 2017: стат. сб. / Вологдастат. Вологда

Увеличение затрат на охрану окружающей среды (Табл. 12) и повышенная интенсивность лесовосстановительных работ (Табл. 13) может характеризовать движение от местечкового типа поведения к космополитическому, что является положительной тенденцией.

Таблица 14. Основные экономические показатели по виду деятельности «Научные исследования и разработки»

	2012	2013	2014	2015	2016
Число организаций, единиц	17	17	17	18	20
Численность работников, (на конец года), человек	424	463	498	541	509
из них: докторов наук	13	15	16	21	18
кандидатов наук	71	76	88	125	113
Численность исследователей, (на конец года), человек	332	337	368	403	383
Основные фонды по полной учетной стоимости (на конец года), тыс. рублей	405	405	4794	4222	13716
Инвестиции в основной капитал, тыс. рублей	6290	2259	1714
Среднесписочная численность работников, человек	491	524	496	414	439
Среднемесячная заработная плата работников, рублей	19579	20469	20643	22382	35596

Источник: Наука и инновации Вологодской области в 2012–2016 годах. 2017: стат. сб. / Вологдастат. Вологда

Таблица 15. Число персональных компьютеров на 100 работников организаций, использовавших ПК (единиц)

	2012	2013	2014	2015	2016
Всего	42	45	48	50	49
В том числе:					
Лесное хозяйство, лесозаготовки и предоставление услуг в этих областях	22	23	24	25	27
Рыболовство, рыбоводство	15	25	18	21	— н/д
Добыча полезных ископаемых	20	21	25	24	23
Обрабатывающие производства	26	29	36	31	31
Производство и распределение электроэнергии, газа и воды	38	39	39	40	41
Строительство	18	21	20	83	23
Оптовая и розничная торговля	34	35	36	35	31
Деятельность гостиниц и ресторанов	16	17	16	13	14
Транспорт и связь	34	36	34	38	42
Из них связь	75	70	70	72	79
Финансовая деятельность	120	118	107	121	131
Операции с недвижимым имуществом, аренда и предоставление услуг	76	86	69	73	69
Из них научные исследования и разработки	100	94	91	93	101
Государственное управление	107	111	106	113	112
Высшее профессиональное образование	151	171	181	205	228
Здравоохранение и предоставление социальных услуг	25	28	30	33	35
Деятельность по организации отдыха и развлечений, культуры и спорта	41	43	49	55	60

Источник: Наука и инновации Вологодской области в 2012–2016 годах. 2017: стат. сб. / Вологдастат. Вологда

Вышеприведенная информация (табл. 14–15), характеризует движение области по направлению к «ядерному» типу. Увеличение числа научных организаций

вместе с увеличением уровня компьютеризации производств, прямо говорит об увеличении инновационного уровня области.

Таблица 16. Распределение мигрантов по причинам смены места жительства в 2016 году

	Прибыло	Выбыло	Миграционный прирост, снижение (-)
Всего мигрантов	29715	31220	-1505
в том числе сменили место жительства по причине:			
в связи с учебой	1462	3248	-1786
в связи с работой	2910	3197	-287
возвращение к прежнему месту жительства	991	804	187
из-за обострения межнациональных отношений	239	4	235
из-за обострения криминогенной обстановки	32	7	25
экологическое неблагополучие	223	210	13
несоответствие природно-климатическим условиям	100	59	41
причины личного семейного характера	9075	9593	-518
иные причины	4110	4345	-235
в том числе:			
приобретение жилья	1341	1344	-3
причина не указана	129	445	-316

Источник: Демографический ежегодник Вологодской области 2017: стат. сб. / Вологдастат. Вологда

В 2016 году по области вступило в трудоспособный возраст 11002 человека, вышло за пределы трудоспособного

возраста 18244, умерло в трудоспособном возрасте 4014 человек, убыль трудоспособного населения за счет мигра-

ции составила — 1799 человек. В целом численность населения в трудоспособном возрасте уменьшилась на 13055 человек. В Вологодской области в 2016 году наблюдалась миграционная убыль — 1742 человека. Причем в городской и в сельской местности миграционная убыль сложилась на одном уровне и составила 885 и 857 человек соответственно. В 2016 году из других регионов России пришло в область 11907 человек, в то же время вышло из области в пределах Российской Федерации 14280 человек, миграционная убыль в обмене с регионами составила 2373 человека. За счет международной миграции область получила прирост — 631 человек. Анализ показателей миграции по муниципальным районам Вологодской области показал, что в 2016 году незначительный миграционный прирост сложился в шести районах области: в Шекснинском (272 человека), Вологодском (260 человек), Кирилловском (69 человек), Кадуйском (59 человек), в Усть-Кубинском (30 человек), Череповецком (16 человек). В остальных муниципальных районах — убыль.

Подобная миграционная убыль (табл. 16) населения говорит о том, что в Вологодской области ещё не сформировалось «Транспортное» территориальное социально-экономическое поведение, поэтому люди имеющие возможность работать за пределами Вологодской области, склонны к переезду и полной смене места жительства.

Выводы. Согласно концепции И. П. Рязанцева и А. Ю. Завалишина типология базовых форм территориального социально-экономического поведения воз-

можно на основании ряда типологических синдромов, важнейшими из которых, вероятно, являются три следующих: 1) отношение к территории как экономическому ресурсу; 2) отношение к территории как пространству перемещения; 3) отношение к территории как социокультурной ценности. Исходя из первого и второго синдромов, Вологодская область проявляет черты Урбанной и Оседлой территории соответственно. Для сохранения Урбанного уровня рекомендуется, как минимум не снижать темпы инновационного развития территории, а в идеале нарастить их. Для развития области можно предложить принять меры по доведению её с «оседлого» уровня до «транспортного». Это позволит, например, избежать потерь трудоспособного населения из-за миграции. Касательно территории как социокультурной ценности, в контексте поведения, из имеющихся данных сложно сделать какой-либо вывод. Безусловно увеличение озабоченности экологической обстановкой области может свидетельствовать об уходе от местечкового территориального социально-экономического поведения, но уверенно утверждать этого нельзя. Так же, помимо помощи в принятии управленческих решений, данная методика позволит сравнивать разные территории на основании различных частных индикаторов, в том числе и в случае если статистической информации по одинаковым индикаторам не будет. До тех пор, пока анализируемые индикаторы укладываются в рамки одного общего показателя, методика будет применима

Литература:

1. А. Ю. Завалишин. Территориальное поведение социально-территориальной общности (на примере региональных общностей России) // Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора социологических наук [Электронный ресурс] <http://cheloveknauka.com/v/287782/a?#?page=1> (дата обращения 27.10.2018)
2. Завалишин А. Ю. Территориальное социально-экономическое поведение (теоретико-методологический анализ): монография. М.: РУДН, 2008. 348 с.
3. А. Ю. Завалишин. Территориальное поведение. Опыт теоретико-методологического анализа. // Социологические исследования. 2005. № 10. С. 83—92. [Электронный ресурс] <http://ecsocman.hse.ru/socis/msg/18924932.html> (дата обращения 27.10.2018)
4. Акашев, Ю. Д. Историко-этнические корни русского народа / Ю. Д. Акашев. — М.: Социум, 2000—237 с.
5. Белозеров, В. С. Этнодемографические процессы на Северном Кавказе / В. С. Белозеров. — Ставрополь: Издание СГУ, 2000. — 166 с.
6. Hentz J. *New and Critical Security and Regionalism: Beyond the Nation State*: ed. Be J. Hentz, M. Boas — Aldershot: Ashgate, 2002.
7. Shaw, T. *New Regionalism in Africa in the New Millennium: Comparative Perspectives on renaissance, Realism, and/or regression* // *New Political Economy*. 2000. № 5. P. 399—414.
8. Рязанцев И. П. Территориальное поведение россиян (историко-социологический анализ). М.: Академический Проект; Гаудеамус, 2006. 456 с.
9. Федеральная служба государственной статистики. [Электронный ресурс] <http://www.gks.ru/dbscripts/munst/munst19/DBInet.cgi#1> (дата обращения 27.10.2018)

ПСИХОЛОГИЯ

Привязанность и ее влияние на процессы сепарации

Волошкина Ольга Вячеславовна, студент;

Научный руководитель: Сытько Тамара Ивановна, соискатель, доцент
Восточно-Европейский институт психоанализа (г. Санкт-Петербург)

Статья посвящена обзору проблем подростковой сепарации в контексте нарушения детско-родительской привязанности. Рассмотрены наиболее острые последствия подросткового бунта: суицид, побег из дома, буллинг, ориентация на ровесников. В статье также проведен анализ последствий незавершенной сепарации во взрослой жизни бывших тинейджеров. Отдельное внимание уделено проблеме передачи ненадежных моделей привязанности последующим поколениям детей.

Ключевые слова: теория привязанности, сепарация, детско-родительские отношения, транзактный анализ, подростковый период, «нелюбовь».

«**В**ырастешь — поймешь! И вот я вырос и понял, что лучше быть маленьким и ничего не понимать» — иронично-печальное замечание, найденное нами в одном из юмористических сообществ интернета. Пассивная жизненная позиция, неверие в собственные силы, инфантилизм, социальная дезориентированность, нежелание нести ответственность за свою, хотя бы за свою, жизнь — вот далеко не полный перечень проблем, связанных с незавершенностью процесса сепарации от родителей [3].

Стремление ребенка к независимости от родителей впервые дает о себе знать в младенчестве и достигает своего апофеоза, как правило, в подростковом возрасте. У младенца сепарация выражается в капризности, противлении родительской помощи, стремлении все делать самостоятельно [7]. Подросток же не просто отстаивает независимость и самостоятельность — нет, он стремится перевести детско-родительские отношения на совершенно иной уровень. Его больше не устраивает роль ребенка. Выражаясь в терминах транзактного анализа Э. Берна, ребенок стремится совершить переход от схемы общения «Родитель-Ребенок» к схеме «Взрослый — Взрослый» [9]. Психологическая незавершенность данного процесса (даже при наличии материальной и территориальной независимости) ведет к недоразвитию эго-состояния «Взрослого» и продолжению отыгрывания «детско-родительских» сценариев в уже взрослой жизни.

Сепарационный инстинкт подростка выражаются в противлении любому, кто пытается контролировать или давить ради собственной выгоды. Сепарация — естественное явление, призванное научить каждого из нас самостоятельности мышления и поиску собственных причин для выполнения требуемых действий [4]. Чтобы понять, чего хочешь, нужно сперва отбросить все желания, навязанные извне. Сепарация может выражаться множе-

ством разных способов: от фраз «нет!» или «ты не имеешь права командовать мной» до отсутствия мотивации делать то, что хочет родитель. Ребенок резко начинает ощущать, что родитель использует его для достижения своих личных целей. Канадские ученые Г. Ньюфелд и Г. Матэ отмечают: «Уже сам факт того, что что-то для нас важно, может стать для ребенка весомой причиной этого не делать. Чем больше мы давим на своих детей, заставляя их есть овощи, убираться в своих комнатах, чистить зубы, выполнять домашнюю работу, напоминая им о хороших манерах или о внимательном отношении к братьям и сестрам, тем меньше они склонны выполнять наши просьбы. Чем более настойчиво мы требуем, чтобы они не ели нездоровую пищу, тем больше они стремятся делать именно это» [8].

Ожидания родителя в данный период жизни ребенка воспринимаются как давление, от которого необходимо избавиться. Чем больше родитель пытается использовать физические или психологические рычаги давления (манипулировать, командовать, подкупать, наказывать), тем больше ребенок отдаляется от родителя, компенсируя недостающие компоненты привязанности в общении с ровесниками. Г. Ньюфелд и Г. Матэ предупреждают: «Мы можем нечаянно перейти границу, даже когда в этом нет нужды» [8]. Родителю может казаться, что если не пресечь на корню каприз ребенка, то он сядет на шею и станет еще более неуправляемым.

Сверхопека и сверхконтроль — зачастую со стороны нарциссических родителей — могут привести к пассивности тинейджера, его уходу в компьютерные игры (на что сегодня часто жалуются родители), избегающей жизненной позиции. «Взрослая» жизнь таких детей сводится, как правило, к неудачной попытке социализации с последующим возвращением в родительское гнездо. И это не самый худший из возможных сценариев. Чрезмерное давление со сто-

роны родителей может привести и к более трагичному исходу — суициду, побегу из дома, преступной деятельности и т. п. В большинстве случаев «бегунки» — это именно те подростки, родители которых «передали» в отстаивании своих правил [6]. Родительская ригидность и непонимание зачастую ведут к формированию у тинейджера ощущения безысходности («они не помогут», «они не поймут», «они не простят») и протестному поведению. Протестные поступки, в свою очередь, могут быть крайне опасны для жизни и здоровья начинающего взрослого.

Актуальность данной проблемы обостряется в современных реалиях — тинейджер, отвернувшийся от собственных родителей, может найти в интернете буквально все виды опасностей: стать жертвой буллинга, найти техники суицида и даже натолкнуться на педофила или психопата, который с радостью воспользуется наивностью и дезориентированностью бунтующего ребенка. Однако проблемы сепарации намного глубже и лежат вне плоскости простой интернет-цензуры. На сегодняшний день в изучении проблемы сепарации подросткового периода присутствует множество теоретических и эмпирических подходов. В данной статье мы рассмотрим подход, основанный на так называемой теории привязанности. В основе концепции привязанности лежит вывод о том, что младенцы, как и другие млекопитающие, обладают врожденной склонностью формировать привязанность к тому взрослому, который за ними ухаживает. Привязанность имеет эволюционное значение, так как повышает уровень безопасности и выживаемости ребенка за счет его «привязки» к взрослому [2]. Основоположник теории, Дж. Боулби, и его последователи также исследовали влияние нарушений привязанности на развитие психологических отклонений различной степени тяжести. Связано это с тем, что привязанность к «значимому взрослому» формируется даже тогда, когда этот взрослый не проявляет должного внимания и отзывчивости по отношению к ребенку.

Ряд отечественных и зарубежных исследователей склоняется к мнению о том, что проблемы сепарации связаны, в первую очередь, с проблемами привязанности. Успешная сепарация от родителей напрямую зависит от качества предшествовавшей ей детско-родительской привязанности. Дети становятся полноценными взрослыми лишь после того, как удовлетворяют свою потребность в привязанности.

Г. Ньюфелд и Г. Матэ выделяют 6 составляющих надежной привязанности: ощущения (физическая близость родителя), похожесть (стремление быть похожим на того, к кому привязан), принадлежность, значимость, чувства (эмоциональная близость), желание быть познанным (чувство того, что близкий человек тебя действительно знает и слышит) [8]. Брешь хотя бы в одной из указанных составляющих приводит, по мнению ученых, к попытке ее заполнения через привязанность к сверстникам, которая не только не восполняет эту потребность, но может оказывать негативное воздействие на ребенка. Авторы приводят в качестве примера историю канадского тиней-

джера Рины Вирк, жестоко убитой группой ровесников. Не только убийцы, происходившие из проблемных семей, но и сама жертва, имели проблемы с детско-родительской привязанностью. Вирк, борясь с ощущением отверженности, была чрезвычайно ориентирована на своих ровесников: «Чем больше ее отвергали, тем отчаяннее она пыталась войти в группу ровесников. Даже в последние минуты жизни она, как сообщают свидетели, умоляла своих врагов не делать ей больно и убеждала, что любит их» [8].

Ненадежные типы привязанности с родителями способствуют формированию двух классических моделей поведения: жертва и обидчик. Жертва в своем стремлении быть принятой любой ценой будет подчиняться любым, нескончаемым, требованиям обидчика. Конечно, ребенок со здоровой привязанностью к родителям тоже может оказаться под прицелом придира обидчика, однако жертвы чаще утаивают от родителей факт издевательств, думая, что причина нападков в них самих. Не защищенные надежной привязанностью со значимыми взрослыми, такие дети впадают в депрессию и легко идут на суицид. С попыткой влиться в группу, часто связано и травматичное начало половой жизни, употребление наркотиков и алкоголя. Ньюфелд и Матэ приводят в качестве примера следующую историю:

«Тринадцатилетняя Джессика рассказала по секрету своей подруге Стейси, что ребята в школе вынуждают ее заниматься оральным сексом с одноклассником на предстоящей вечеринке: «Они говорят, так я смогу доказать, что я одна из них». Джессика не была уверена, что хочет этого. С одной стороны, она не испытывала сексуального влечения к тому мальчику, но с другой — ей доставляло удовольствие быть в центре всеобщего внимания. В школе только и говорили о том, сделает она это или нет. Джессика страдала от лишнего веса и никогда не входила в «круг избранных». Стейси не знала, что посоветовать подруге по такому щекотливому поводу, и рассказала обо всем своему отцу» [8].

Данная история служит примером двух видов детско-родительской привязанности — нарушенной у Джессики и надежной у Стейси. Ребенок, потерявший привязанность к родителю, воссоздает эту привязанность по отношению к ровесникам. Однако, как видим, ориентация на ровесников может стать довольно губительной. Ребенок становится более уязвимым перед насмешками и оскорблениями других детей. Отвержение ровесниками создает для психики тинейджера двойной удар — неудачный опыт социальной адаптации воспринимается намного сильнее в силу отсутствия надежности со стороны механизма привязанности.

Причины ослабления детско-родительских уз могут быть совершенно разными: от излишней требовательности родителя до кризисных периодов в отношениях между родителями, когда внимание с ребенка переключается на супружеские отношения.

Ненадежная привязанность ведет к проблемной сепарации, которая выражается в стремлении дополучить от сверстников то, чего не хватало в детско-родительских отношениях. При этом, окончание подросткового пе-

риода еще не означает окончание сепарационных проблем. Ненадежная привязанность, незавершенная сепарация, а также дополнительные «шишки», полученные в период болезненно-неудачного пубертата, разворачиваются по спирали, мешая построению по-настоящему гармоничных парных отношений и воспитанию собственных детей. Фильм А. Звягинцева с говорящим за себя названием «Нелюбовь» является отличной демонстрацией целого комплекса обсуждаемых в данной статье проблем. Главные герои фильма Женя и Борис — семейная пара, находящаяся на этапе развода с взаимными претензиями в духе «ты мне всю жизнь испортил!». В процессе раскрытия сюжета, мы узнаем, что «нелюбовь» собственной матери (а выражаться научным языком «ненадежный тип привязанности»)

провоцирует Женю к раннему вступлению в брак с Борисом и рождению от него ребенка, «которого она не хотела», «лучше бы аборт сделала» — лишь бы только из дома бежать. Однако и в брачных узах обнаруживается все та же «нелюбовь», которая дополнительно вымещается на сыне Алеше. Исходом такой «нелюбви», которая, как в теории Мюррея Боуэна [1], паразитически передается из поколения в поколение, становится уже настоящий побег несовершеннолетнего ребенка из дома со всеми вытекающими из этого последствиями. Впоследствии и Женя, и Борис вступают в новые любовные отношения, но и в них все те же, тянущиеся из детства, сценарии и все та же «нелюбовь». В семье Бориса растет новый «Алеша», на замену старому, и все в той же «нелюбви» [5].

Литература:

1. Бейкер К., Варга А. Я. Теория семейных систем Мюррея Боуэна. — М.: Когито-центр, 2005.
2. Бриш К. Х. Терапия нарушений привязанности. От теории к практике. М.: Киото-Центр, 2014—520 с.
3. Варга, А. Я. Сепарация. Что это и зачем она нужна? [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://www.psynavigator.ru/articles.php?code=187> (дата обращения 26.10.2018).
4. Дитюк А. А. Психологическое содержание понятия «сепарация»: история изучения и близкие понятия // Современные проблемы психологии семьи: феномены, методы, концепции. Вып. 7. — МО.: СВИБТ, 2013. — С. 49—59.
5. Долин А. «Нелюбовь»: фильм о пустоте // Meduza [Электронный ресурс] // Режим доступа: <https://meduza.io/feature/2017/05/18/nelyubov-film-o-pustote> (дата обращения 26.10.2018).
6. Костамо В. Куда уходят дети: будни поисково-спасательного отряда «Лиза Алерт» // РИА Новости [Электронный ресурс] // Режим доступа: <https://ria.ru/ocherki/20161201/1482592120.html> (дата обращения 26.10.2018).
7. Малер, М. С. Психологическое рождение человеческого младенца: Симбиоз и индивидуация / М. С. Малер, Ф. Пайн, А. Бергман. — М.: Издательство: Когито-Центр, 2011 г. — 413 с.
8. Ньюфелд Г., Матэ Г. Не упускайте своих детей. Почему родители должны быть важнее, чем ровесники. Москва: Изд-во Ресурс, 2015. — 384 с.
9. Штайнер К. Сценарии жизни людей. Школа Эрика Берна. Спб.: Питер, 2003. — 416 с.

Исследование уровня развития эмпатии младших школьников, находящихся в социально опасном положении

Гаркушева Ирина Сергеевна, студент магистратуры
Красноярский государственный педагогический университет имени В. П. Астафьева

Понятие «эмпатия» как психологический феномен заимствован научной психологией из философии начала 20 в., где в философских дисциплинах ей было тождественно понятие «симпатия».

Проблема изучения эмпатии в отечественных и в зарубежных исследованиях имеет два подхода. С одной стороны, она рассматривается в связи с нравственными и эстетическими чувствами (А. А. Бодалев, Т. П. Гаврилова, Р. Н. Ибрагимов, А. Г. Ковалев, А. Д. Кошелева, Я. З. Неверович и др.), с другой стороны — как один из аспектов человеческих отношений (Л. И. Божович, Е. Н. Васильева, Л. П. Выговская, Т. Е. Конникова, С. Н. Николаева, О. В. Тютяева,

Е. А. Сорокоумова, С. Н. Сорокоумова, Е. Ф. Субботский, О. И. Цветкова, А. М. Щетинина, К. Роджерс).

В парадигме психоанализа Г. С. Саливан, З. Фрейд, А. Адлер трактуют понятие «эмпатия» как врожденное свойство человеческой психики, основывающееся на способности младенца к подражанию и имитации эмоциональных проявлений матери.

К. Роджерс формулирует такое определение эмпатии: «Быть в состоянии эмпатии означает воспринимать внутренний мир другого точно, с сохранением эмоциональных и смысловых оттенков. Как будто становишься этим другим, но без потери ощущения «как будто». Так, ощущаешь ра-

дость или боль другого, как он их ощущает, и воспринимаешь их причины, как он их воспринимает» [6, с.4].

Сейчас существует множество трактовок понятия «эмпатия». Так, Большой психологический словарь под редакцией Б. Г. Мещерякова дает такие определения эмпатии:

1. Внерациональное познание человеком внутреннего мира других людей (вчувствование).

2. Эстетическая эмпатия — вчувствование в художественный объект, источник эстетического наслаждения.

3. Эмоциональная отзывчивость человека на переживания другого, разновидность социальных (нравственных) эмоций.

Т. П. Гаврилова понимает эмпатию как способность эмоционально отзываться на переживания других людей [1].

В структуре эмпатии Т. П. Гаврилова, И. М. Юсупов, К. Роджерс выделяют три компонента: когнитивный, эмоциональный, поведенческий. Каждому из компонентов соответствуют определенные критерии (таблица 1).

Таблица 1. Критерии развития компонентов эмпатии

Компонент развития эмпатии	Критерии развития эмпатии
эмоциональный	Распознавание эмоциональных состояний другого человека. Характеризуется проявлением сопереживания, выраженным в распознавании пантомимической интонационной и поведенческой этики
когнитивный	Восприятие понимание внутреннего мира, чувств и переживаний другого человека. Характеризуется сочувствием.
поведенческий	Способность к установлению межличностного взаимодействия, стремление к оказанию действенной помощи. Проявляется в стремлении к содействию.

Х. Л. Рош и Е. С. Бордин считают эмпатию одним из важнейших источников развития личности ребенка. Они полагают, что эмпатия — это сочетание теплоты, внимания и воздействия. Авторы полагают, что именно родительское отношение к ребенку является механизмом, оказывающим значительное влияние на развитие эмпатии детей как к сверстникам, так и к другим людям. Этот механизм связан с принятием или отвержением ребенка, оказанием ему помощи и поддержки, разумным контролем и опекой.

Однако, сегодня развитие эмпатии, а, следовательно, и развитие личности человека затрудняется возникшим в обществе социально-нравственным кризисом. Исследователи полагают, что его возникновению способствовали следующие причины: — нарастающая опасность существования человека в обществе, агрессивность поведения окружающих людей; — тенденции к «закрытому» образу жизни, низкой контактности, общению. Однако самой главной проблемой они называют проблему воспитания подрастающего поколения в семье, детском саду, школе и иных образовательных учреждениях.

В условиях дефицита «теплоты» человеческих отношений, резких негативных изменений социально-экономической структуры перед людьми встает проблема одиночества и безразличия. У детей все чаще наблюдается повышенная агрессивность, эмоциональная глухота, замкнутость на себе и собственных интересах. В связи с этим проблема повышения уровня развития эмпатии детей, как способности к сочувствию и сопереживанию становится актуальной в контексте социально-психологической проблемы нашего времени.

А. Б. Холмогорова и Н. С. Смирнова отмечают, что детям из неблагополучных семей свойственны низкая степень доверия к людям, выраженный страх отвержения,

низкая готовность к учету индивидуальных особенностей других людей.

В связи с этим особое значение повышение уровня развития эмпатии имеет у детей из неблагополучных семей, и, в частности, у детей, находящихся в социально опасном положении (СОП).

Согласно Федеральному закону № 120-ФЗ, несовершеннолетний, находящийся в социально опасном положении (СОП) — лицо, которое вследствие безнадзорности или беспризорности находится в обстановке, представляющей опасность для его жизни или здоровья, либо не отвечающей требованиям к его воспитанию или содержанию, либо совершает правонарушение или антиобщественное действие [5].

Нарушение эмоционального контакта с родителями, отсутствие эмоционального принятия и эмпатического понимания отрицательно влияет на формирование личности ребенка.

На основании теоретического обзора, нами было проведено исследование на базе МБУ СО «Центр социальной помощи семье и детям «Надежда» г. Красноярск. В исследовании приняло участие 16 детей в возрасте 9–10 лет, находящихся в СОП, из них 9 мальчиков и 7 девочек.

Для выявления актуального уровня развития эмпатии нами были использованы методики, направленные на изучение трех компонентов: когнитивного, эмоционального, поведенческого.

На основе анализа данных, полученных в ходе констатирующего эксперимента, мы сделали следующий вывод: у младших школьников, находящихся в СОП, преобладает средний уровень развития эмпатии (62,5%). Это говорит о том, что испытуемые обладают некоторыми знаниями об эмоциях, способны распознавать эмоциональное состояние другого человека, имеют интерес к сверстникам,

но не всегда стремятся взаимодействовать с ними, эмоционально реагируют на переживания другого, изображая сочувствие, чтобы получить одобрение взрослого. При этом выявлен достаточно большой процент детей с низким уровнем развития (37,5%). Эти дети не спо-

собны распознавать эмоциональные состояния другого и откликаться на них.

Таким образом, результаты констатирующего эксперимента демонстрируют необходимость повышения уровня развития эмпатии младших школьников, находящихся в СОП.

Литература:

1. Гаврилова Т.П. Эмпатия и ее особенности у детей младшего и среднего школьного возраста: Автореф. дис... канд. психол. наук. — М., 1997. — 180 с.
2. Синельникова Е. С. Понимание и доверие как условия успешной внутрисемейной коммуникации//Труды Санкт-Петербургского государственного университета культуры и искусств, 2010. Том 190. С. 236–239.
3. Слуднова Н.В. Развитие эмоциональной культуры младших школьников как психолого-педагогическая проблема // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2011. № 8. С. 115–120.
4. Сопиков, А.П. Механизм эмпатии [Текст] / А.П. Сопиков // Вопросы психологии познания людьми друг друга и самопознания. Научные труды Кубанского гос. ун-та. — Краснодар, 2012. — № 5. — С. 89–95.
5. Федеральный закон от 24.06.1999 N 120-ФЗ (ред. от 27.06.2018) Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних — URL <http://sudact.ru/law/federalnyi-zakon-ot-24061999-n-120-fz-ob/> (дата обращения: 19.11.2018).
6. Rogers C. R. Empatic: an unappreciated way of being // The Counseling Psychologist. 1975. V. 5, N 2. P. 2–10.

Повышение уровня развития эмпатии младших школьников, находящихся в социально опасном положении, посредством группового консультирования

Гаркушева Ирина Сергеевна, студент магистратуры
Красноярский государственный педагогический университет имени В. П. Астафьева

В условиях дефицита «теплоты» человеческих отношений, резких негативных изменений социально-экономической структуры перед людьми встает проблема одиночества и безразличия. У детей все чаще наблюдается повышенная агрессивность, эмоциональная глухота, замкнутость на себе и собственных интересах. А. Б. Холмгорова и Н. С. Смирнова отмечают, что детям из неблагополучных семей свойственны низкая степень доверия к людям, выраженный страх отвержения, низкая готовность к учету индивидуальных особенностей других людей. В связи с этим особое значение повышение уровня раз-

вития эмпатии имеет у детей из неблагополучных семей, и в частности, у детей, находящихся в социально опасном положении (СОП).

На основании теоретического обзора, нами было проведено исследование на базе МБУ СО «Центр социальной помощи семье и детям «Надежда» г. Красноярск. В исследовании приняло участие 16 детей в возрасте 9–10 лет, находящихся в СОП, из них 9 мальчиков и 7 девочек.

Для определения уровня развития эмпатии у младших школьников, находящихся в СОП, нами были выделены критерии, представленные в таблице 1.

Таблица 1. Критерии для выявления уровня развития эмпатии младших школьников, находящихся в СО

уровень критерий	низкий	средний	высокий
Восприятие и понимание внутреннего мира другого человека (когнитивный компонент)	Не обладает знаниями об эмоциях; не понимает настроения людей; не дифференцирует их поступки; не оценивает их действия;	Обладает некоторыми знаниями об эмоциях; не всегда понимает настроения людей; дифференцирует их поступки; оценивает их действия;	Обладает знаниями об эмоциях; легко понимает настроения людей; дифференцирует их поступки; оценивает их действия;
Распознавание эмоциональных состояний другого	Не имеет интереса к сверстникам;	Имеет интерес к сверстникам; не всегда стремится	Имеет повышенный интерес к

критерий \ уровень	низкий	средний	высокий
человека (эмоциональный компонент)	Только по просьбе взрослого стремится к взаимодействию с ними, вовлекает в совместные действия и участвует в них;	к взаимодействию с ними; имеет способность учитывать желания сверстника, но не всегда это делает; стремится привлечь его внимание, вовлекает в совместные действия и участвует в них;	сверстникам; стремится к взаимодействию с ними; имеет высокую способность учитывать желание сверстника; стремится привлечь его внимание, вовлекает в совместные действия и участвует в них;
Способность к установлению межличностного взаимодействия, стремление к оказанию действенной помощи (поведенческий компонент)	Слабо реагирует на переживания сверстников; совершает эмпатийные действия лишь по побуждению взрослого;	Эмоционально реагирует на переживания другого, но при этом говорит примерно так: «А я никогда не плачу» и т. п., стремясь получить одобрение взрослого; лишь изображает сочувствие, сопереживание к другому;	Активно включается в ситуацию, пытается помочь, успокоить другого;

Для выявления актуального уровня развития эмпатии нами были использованы методики, направленные на исследование каждого из трех компонентов:

1. Когнитивного
 - методика «Угадай эмоцию» (Г. А. Урунтаева)
2. Эмоционального
 - методика «Неоконченные рассказы» (Т. П. Гаврилова)
 - текстовая методика изучения эмпатийности у младших и средних школьников (Т. П. Гаврилова)
3. Поведенческого
 - «Структурированная беседа на основе ситуаций, которые способствуют возникновению сострадания» (А. А. Люба)
 - опросник «Проявление эмпатии к сверстнику» (Е. Н. Васильева)

На основе анализа данных, полученных в ходе констатирующего эксперимента, мы сделали следующий вывод: у младших школьников, находящихся в СОП, преобладает средний уровень развития эмпатии (62,5%). Это говорит о том, что испытуемые обладают некоторыми знаниями об эмоциях, способны распознавать эмоциональное состояние другого человека, имеют интерес к сверстникам, но не всегда стремятся взаимодействовать с ними, эмоционально реагируют на переживания другого, изображая сочувствие, чтобы получить одобрение взрослого. При этом выявлен достаточно большой процент детей с низким уровнем развития (37,5%). Эти дети не способны распознавать эмоциональные состояния другого и откликаться на них.

Исходя из результатов констатирующего эксперимента, нами была составлена специальная программа групповых консультаций для младших школьников, находящихся в СОП.

Цель программы: повышение уровня развития эмпатии младших школьников, находящихся в СОП, посредством группового консультирования.

Программа состоит из 10 встреч. Продолжительность одного занятия 40–50 минут, режим проведения — 2 встречи в неделю в течение 5 недель. Количество участников: 8–10 человек.

В содержание программы были включены следующие формы организации деятельности: беседа, практические психотехники, упражнения и техники арт-терапии.

В ходе реализации программы испытуемые, принявшие участие в исследовании, были нами разделены на две группы: экспериментальная (8 человек) и контрольная (8 человек).

После проведения программы нами был сделан повторный срез на участниках экспериментальной и контрольной групп, направленный на анализ изменений в уровнях развития эмпатии. В работе были использованы методики, аналогичные первому срезу.

Проанализировав данные, полученные в результате второго среза, мы можем сделать следующие выводы:

1. В экспериментальной группе число участников с низким уровнем развития когнитивного компонента эмпатии сократилось до 0%. Число участников со средним уровнем сократилось с 75% до 50% за счет появления участников с высоким уровнем (50%).

В контрольной группе незначительно повысился процент участников с высоким уровнем (с 50% до 62,5%) за счет снижения числа участников со средним уровнем (с 50% до 37,5%).

2. В экспериментальной группе повысилось количество участников со средним уровнем развития эмоционального компонента эмпатии с 37,5% до 75%. Появились участники с высоким уровнем (25%). Также важно отметить снижение количества участников с низким уровнем до 0%.

В контрольной группе изменений не произошло.

3. В экспериментальной группе число участников с низким уровнем развития поведенческого компонента эмпатии сократилось до 0%. Возросло число участников со средним

уровнем (с 12,5% до 87,5%). Также появились участники с высоким уровнем (12,5%)

В контрольной группе появились участники с высоким уровнем (12,5%) за счет снижения числа участников со средним уровнем до 87,5%.

4. Обобщая результаты всех методик, можно отметить значительное повышение общего уровня развития эмпатии участников экспериментальной группы. Участники с низким уровнем отсутствуют. Число участников со средним уровнем возросло с 25% до 75%. Важно отметить появление участников с высоким уровнем — 25%. Полученные результаты свидетельствуют о том, что у участников экспериментальной группы появилась устойчивая система знаний, способствующая распознаванию эмоциональных состояний другого человека. Кроме того, они научились откликаться на переживания другого, совершать адекватные

действия, каким-либо образом выражающие свое сочувствие или сорадование, направленные на помощь и поддержку человеку, если он в ней нуждается.

В отличие от экспериментальной группы, изменения в контрольной группе незначительны. Появились участники с высоким уровнем развития эмпатии (12,5%) за счет снижения числа участников со средним уровнем до 87,5%.

Проведенный нами статистический анализ полученных данных показал достоверность сдвига в значениях уровня развития эмпатии участников экспериментальной группы на 99% уровне значимости.

Таким образом, на основании полученных данных можно заключить, что разработанная нами программа групповых консультаций, направленная на повышение уровня развития эмпатии младших школьников, находящихся в СОП, эффективна.

Литература:

1. Гаврилова Т. П. Эмпатия и ее особенности у детей младшего и среднего школьного возраста: автореф. дис... канд. психол. наук. — М., 1997. — 180 с.
2. Киселева М. В. Арт-терапия в практической психологии и социальной работе. — Речь, 2007. — 336 с.
3. Кори Д. Теория и практика группового консультирования / пер. с англ. Е. Рачковой — М.: Изд-во Эксмо, 2003. — 640 с.
4. Кравченко Ю. Е. Подавление эмоционального поведения и субъективное переживание // Экспериментальная психология. 2015. Т. 8. № 1. С. 28—38
5. Менджерицкая Ю. А. Особенности эмпатии субъекта затрудненного общения [Текст] / Ю. А. Менджеринская // Прикладная психология. — 2012. — № 4. — С. 54—63.
6. Модели взаимодействия с детьми группы риска. Опыт работы социального педагога [Текст] / авт.-сост. А. Н. Свиридов. — Волгоград: Учитель, 2011. — 184 с.
7. Савлущинская Н. В., Павлова М. С. Теория и методика применения арт-педагогических технологий в работе с детьми // Современные проблемы науки и образования. — 2016. — № 3. С. 228—230.

Особенности восприятия эмоционального содержания музыки взрослыми людьми и детьми дошкольного возраста

Григор Яна Александровна, студент
(г. Пермь)

В статье рассматриваются результаты эмпирического исследования, направленного на выявление специфики эмоционального восприятия музыки взрослыми людьми и детьми дошкольного возраста. В работе были применены проективные методики, связанные с выбором цветных карточек и фотографий, характеризующих базовые эмоции. Полученные данные свидетельствуют об отличиях между выборами взрослой и детской выборки, в особенности при прослушивании музыкальных произведений, соотнесенных профессиональными музыкантами с эмоцией «радости» и с эмоцией «злости».

Ключевые слова: восприятие музыки, эмоциональный компонент, базовые эмоции, цвет, дошкольники.

Восприятие музыки, как и восприятие искусства в целом, в первую очередь отличается спецификой воспринимаемого объекта и, во-вторых, особым значением эмоциональной составляющей данного процесса. Многие отечественные исследователи указывали на единство аффективного и интеллектуального (Л. С. Выготский, Б. М. Теплов и др.)

[2, С. 19]. Можно сказать, что мы познаем музыку посредством эмоций и чувств, но в то же время наши эмоции усиливаются при ее восприятии. Б. М. Теплов в связи с этим предложил термин «музыкальное переживание», в котором слуховое восприятие и чувство музыки представлены как единое целое. Выделение компонентов в восприятии

музыки, на которые мы будем опираться в данной работе, является условным, поскольку каждый из них тесно взаимосвязан друг с другом. Так, Б. М. Тепловым рассматривались слуховой и эмоциональный компоненты, первый из которых представлял собой слуховую дифференциацию, тонкость и точность восприятия музыкальной структуры, а второй — понимание эмоционального содержания музыки. В дальнейшем к двум указанным был добавлен третий компонент — содержательно-смысловой, являющийся своеобразным выражением жизненной действительности субъекта [3, С. 17].

Целью нашего исследования является выявление особенностей восприятия эмоционального содержания музыки взрослыми и детьми. Полученные результаты будут применяться в дальнейшей работе, направленной на изучение специфики музыкального восприятия непосредственно в детской выборке — между детьми с сохранным и нарушенным слухом. Рассматриваемый в данной работе аспект исследования позволит нам выявить, насколько отменно или сходно эмоциональное восприятие музыкальных произведений в зависимости от возраста испытуемых.

В настоящее время строго стандартизированных методик, направленных на изучение восприятия музыки, не существует, особенно когда испытуемыми выступают дети, поэтому наиболее оптимальный и увлекательный для самих испытуемых вариант работы представляют проективные методики. Мы остановили свой выбор на использовании четырех цветочных карточек М. Люшера (основные цвета) и эмоциональных фотографий (стимульный материал методики «Эмоциональная идентификация», Е. И. Изотова) при прослушивании музыкальных произведений.

В исследовании использовались следующие музыкальные композиции, отобранные нами на основании теоретического анализа эмпирических исследований, которые касались изучаемого нами вопроса (В. И. Петрушин, 1988; М. В. Субота, 2014):

- 1) «Неаполитанская песенка» (П. И. Чайковский);
- 2) «Осенняя песня» (П. И. Чайковский);
- 3) «Скерцо № 1» (Ф. Шопен);
- 4) «Лебедь» (К. Сен-Санс).

Выбранные композиции отличаются друг от друга музыкальным ладом (мажорный и минорный), а также темпом и выразительными характеристиками исполнения. Для соблюдения чистоты эксперимента солирующим инструментом на каждой из звукозаписей являлось фортепиано. Также стоит добавить, что испытуемым предъявлялись лишь фрагменты произведений продолжительностью 30–40 секунд.

Процедура исследования заключалась в последовательном прослушивании четырех композиций и выборе для каждой из них цветочной карточки (основные цвета: красный, желтый, синий и зеленый) и эмоциональной фотографии (базовые эмоции: радость, грусть, злость, страх и спокойствие).

Выборку исследования составили три группы испытуемых — музыкальные эксперты (6 человек); взрослые люди, не имеющие музыкального образования и не занимающиеся музыкой (16 человек); дети дошкольного возраста (16 человек). Таким образом, общая численность выборки составляет 38 человек. Более подробное описание групп участников представлено в таблице 1.

Таблица 1. Характеристика выборки исследования

	Группа № 1 <i>Музыканты</i>	Группа № 2 <i>Взрослые люди</i>	Группа № 3 <i>Дошкольники</i>
База исследования	МАДОУ «Детский сад № 396», а также музыкальн. студии и коллективы г. Перми	Выбор испытуемых происходил случайн. образом	МАДОУ «Детский сад № 396» (г. Пермь)
Численность группы	6 человек	16 человек	16 человек
Возраст участников	От 20 до 55 лет (ср. возраст 28,8)	От 23 до 52 лет (ср. возраст 27,1)	От 5 до 6 лет (ср. возраст 6,1)

В итоге в трех группах участников с большей или меньшей степенью согласованности выделились основные цвета

и фотографии, связанные с каждым из музыкальных произведений. Общие данные представлены в таблице № 2.

Таблица 2. Сводная таблица результатов исследования

Группа	Музыка	Цвет	Согласованность выбора	Эмоция	Согласованность выбора
<i>Музыканты</i>	1 «Неаполит. песенка»	Желтый	67%	Радость	100%
	2 «Осенняя песня»	Синий	83%	Грусть	100%
	3 «Скерцо № 1»	Красный	83%	Злость	83%
	4 «Лебедь»	Зеленый	67%	Спокойствие	83%

Группа	Музыка	Цвет	Согласов-ть вы-бора	Эмоция	Согласов-ть выбора
Взрослые (не музыканты)	1 «Неаполит. песенка»	Желтый	71%	Радость	87%
	2 «Осенняя песня»	Синий	81%	Грусть	91%
	3 «Скерцо № 1»	Красный	75%	Злость	79%
	4 «Лебедь»	Зеленый	56%	Спокойствие	62%
Дошкольники	1 «Неаполит. песенка»	Красный	63%	Радость	56%
	2 «Осенняя песня»	Синий	75%	Грусть	69%
	3 «Скерцо № 1»	Синий	69%	Злость	69%
	4 «Лебедь»	Зеленый	44%	Спокойствие	38%

Во-первых, отметим, что наиболее согласованными являются ответы музыкальных экспертов, что, с одной стороны, может быть связано с немногочисленностью выборки, с другой — с их умением определять объективные характеристики музыки, отвечающие за выражение того или иного эмоционального состояния (лад, темп, громкость и т. д.). Во-вторых, достаточно большая степень согласованности выделена во всей взрослой выборке в целом, т. е. как в группе музыкантов, так и в группе тех, кто музыкой не занимается. Можно предположить, что определение основного настроения музыки не зависит исключительно от музыкальных знаний и способностей слушателей. В-третьих, мы видим, что ответы детей менее согласованы, чем ответы взрослых, и также отличаются от их выбора по первому («Неаполитанская песенка») и третьему («Скерцо № 1») произведениям. Подобные различия могут указывать на особенности детского восприятия музыки, которые мы постараемся уточнить в дальнейшем. Наконец, в-четвертых, три группы испытуемых подобрали аналогичные эмоции для всех музыкальных произведений, что вновь указывает на то, что для определения основного настроения музыки специальные музыкальные знания могут не требоваться.

Для более детального анализа результатов обратимся к теории М. Люшера, согласно которой каждому из четырех основных цветов он давал свою характеристику в зависимости от оказываемого ими влияния на организм человека. Так, красный и желтый цвета считаются переменными, а синий и зеленый константными, в это же время желтый и синий — рецептивные цвета и, наконец, красный и зеленый — директивные. Рецептивные цвета соответствуют пассивным состояниям, директивные, напротив, активным; переменные характеризуют непостоянство, а константные — стабильность [1].

Получается, что дети соотносили «Неаполитанскую песенку» с радостью и красным цветом, в то время как взрослые — с радостью и желтым цветом. Пояснить выявленные различия можно тем, что детям, как отмечают Е. Н. Федо-

рович и Е. В. Тихонова, свойственна большая эмоциональная отзывчивость на музыку [4, С. 57]. К тому же, индивидуальная беседа с каждым из детей позволила уточнить, что радостная музыка нравится детям гораздо больше, чем остальные произведения. Возможно, именно поэтому она вызывает у них больше возбуждения и энергии (желание петь, танцевать, двигаться), чем у взрослых, для которых данная музыка не содержит какого-либо призыва к активности.

Подобную активность и энергию у взрослых вызывала агрессивная музыка, характеризующаяся резкими скачками и акцентированной игрой, в то время как у детей такая музыка связывалась преимущественно с синим цветом. При этом стоит отметить, что данную музыку дети, как и взрослые, называли «злой». Выбор синего цвета, связанный по теории М. Люшера со спокойствием и умиротворенностью, кажется, в данном случае довольно противоречивым. В связи с этим нами была выдвинута гипотеза о том, что выбор детей основывался на их более негативном отношении к прослушанной композиции и, соответственно, выборе наиболее темной картинки из четырех предложенных. Однако данное предположение требует дальнейшего уточнения.

Зеленый цвет, характеристиками которого являются стабильность и уверенность, все группы испытуемых соотносили с эмоцией спокойствия и произведением «Лебедь» (К. Сен-Санс), исполняемым в мажорном ладе и медленном темпе. Синий, в свою очередь, ассоциировался с грустью и «Осенней песней» (П. И. Чайковский) — минорной и медленной композицией. Подобный выбор соответствует результатам, полученным в исследовании В. И. Петрушина (1988).

Таким образом, в рамках организованной работы нам удалось выявить некоторые отличия между восприятием эмоционального содержания музыки взрослыми людьми и детьми дошкольного возраста, что указывает на влияние возрастных особенностей на данный процесс.

Литература:

1. Люшер, М. Видеодоклад «Цветовая психодиагностика» [Электронный ресурс]: Профессиональное интернет-издание «Психологическая газета». — Режим доступа: <https://psy.su/feed/4949/> свободный. — 2015.

2. Пономарева, Е. В. Развитие музыкального восприятия слабослышащих школьников начальных классов: диссертация... к. п. н.: 13.00.03 / Е. В. Пономарева. — СПб., 2004. — 208 с.
3. Сабадош П. А. Уровни восприятия музыки: субъективно-семантический анализ: диссертация... к. пс. н.: 19.00.01 / П. А. Сабадош. — Москва, 2008. — 129 с.
4. Федорович, Е. Н. Основы музыкальной психологии. Учебное пособие / Е. Н. Федорович, Е. В. Тихонова. — 2-ое издание. — М.: Директ-медиа, 2014. — 279с.

Исследование правового сознания студентов (на примере СВФУ)

Гузеева Любовь Михайловна, студент;
 Винокурова Намына Семеновна, студент;
 Шахматова Анастасия Владимировна, студент;
 Васильева Виктория Геннадьевна, студент;
 Сидоркевич Мария Владимировна, студент;
 Колодезникова Марианна Витальевна, студент;
 Пелинкеева Милена Александровна, студент

Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова (г. Якутск)

Статья посвящена исследованию уровня правосознания студентов СВФУ с позиции психолого-правового подхода. Именно от уровня развития правосознания студентов зависит построение гражданского и правового общества. В статье выявлены особенности правового сознания студентов.

Ключевые слова: правосознание, психолого-правовой подход, уровень развития правосознания.

Актуальность: Современный мир постоянно меняется, в том числе и правовые формы. Сегодня знание права востребовано, так как «*Dura lex sed lex*» (Закон суров — но он закон). Уровень правового самосознания демонстрирует принятие закона в целом и формирование правового поведения как нормы в обществе. В современных условиях развития общества правовое сознание стало необходимым компонентом профессиональной мобильности, так как знание законов РФ и международного права способствует успешной социализации молодого человека. Позитивное отношение к правовой действительности позволяет быть уверенным в себе и эффективно разрешать возникающие проблемы.

Правовое сознание — это сфера общественного, группового и индивидуального сознания, отражающая правовую действительность в форме юридических знаний, оценочных отношений к праву и практике его применения, правовых установок и ценностных ориентаций, регулирующих человеческое поведение в юридически значимых ситуациях. Спецификой этой сферы общественного сознания является правовое опосредование и осознание социальных явлений, соотнесение их с правовыми требованиями, с представлениями о необходимости и границах правового регулирования, с правовыми оценками и отношениями [1].

Проблема правосознания, изучения его реального уровня, состояния, содержания относится к числу ключевых, основополагающих научных направлений юридической психологии. С ее решением связаны задачи укрепления законности и правопорядка, повышения эффективности и качества деятельности правоохранительных органов; борьба

с преступностью и предупреждение причин, ее порождающих; постижение глубинных содержательно-психологических механизмов социального взаимодействия людей; познание движущих сил и внутренних регуляторов юридически значимого поведения. В современных условиях особую остроту и актуальность приобрели вопросы изучения общественного мнения, которые являются частью общей теории правосознания. [2]

Данное исследование направлено на изучение правового сознания студентов.

Предмет: правосознание студентов (на примере СВФУ).

Цель: изучение правового сознания у студентов.

Объект: студенты в количестве 104 человек, из них 64 женщины и 40 мужчины. Направления обучения: гуманитарные — 51, технические — 53. Распределение по курсам следующее: 1 курс — 18; 2 курс — 58; 3 курс — 20; 4 курс — 6; 5 курс — 2.

Гипотезы:

1. Существуют различия в уровне правосознания:

а. У девушек уровень правосознания ниже, чем у юношей в правовых сферах.

б. У студентов гуманитарного направления обучения уровень правосознания больше, чем в техническом направлении обучения.

с. У студентов старших курсов уровень правосознания больше, чем у младших курсов.

2. Существует взаимосвязь между возрастом и показателями правового сознания.

Обсуждение результатов:

В ходе проведенного исследования было выявлено, что уровень правового сознания у студентов гуманитар-

ного направления равен 16,52, а у студентов технического направления равен 16,45 (при $p > 0.05$). Данные различия не являются статистически значимыми. Таким образом, данная гипотеза не подтвердилась (рис. 1).

Сравнение уровня правового сознания в зависимости от направления обучения

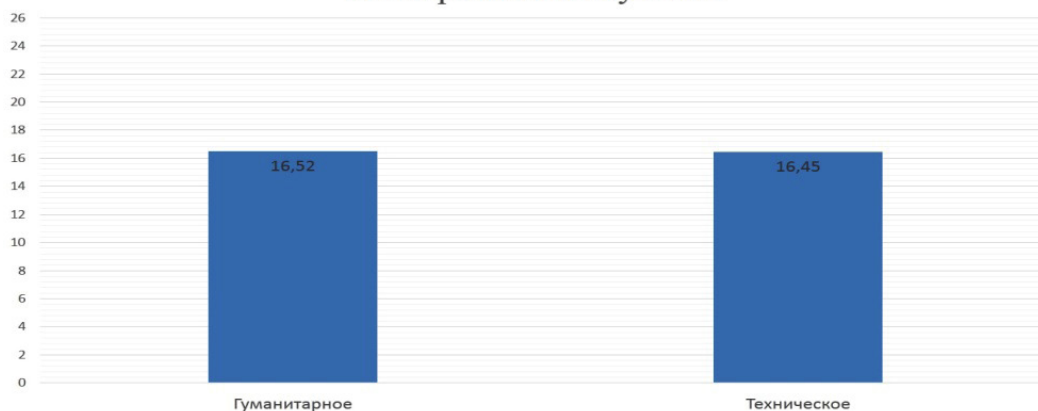


Рис. 1

При исследовании уровня правосознания у студентов старших и младших курсов, были получены результаты, представленные на рис. 2.

Сравнение уровня правового сознания в зависимости от курса обучения

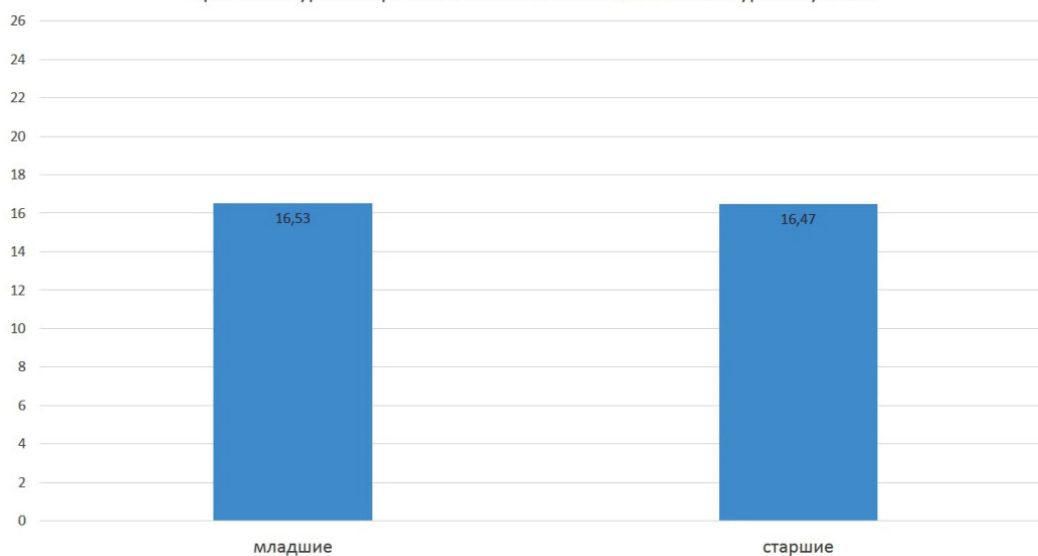


Рис. 2. (при $p > 0,05$)

Значимых различий по уровню правосознания между студентами 1–2 и 3–5 курсов обучения не выявлены.

В ходе проведенного исследования было выявлено, что правовой уровень у юношей выше, чем у девушек. Наиболее сформированными сферами правосознания у юношей являются «правовые знания» (5,81), «деловая» (4,98), «гражданская» (3,91). А у девушек наиболее сформированной сферой является «бытовая» (5,77), Данная гипотеза подтвердилась (рис. 2).

При исследовании взаимосвязи между возрастом и уровнем правосознания был использован метод Пирсона. В ходе исследования был выявлен $r = 0,389$. Та-

ким образом, присутствует прямая связь, которая говорит, что с возрастом уровень правового самосознания увеличивается.

Обобщение результатов исследования позволяют утверждать следующее:

— В сравнении уровня правосознания у студентов гуманитарного и технического направления обучения было выявлено, что особых различий не имеется. Это может говорить о том, что направление обучения не влияет на уровень правового сознания.

— Исходя из гипотезы № 2 нами было выявлено, что у студентов младших курсов уровень правосознания

выше, чем у студентов старших курсов. Это может говорить о том, что у младших курсов отношение к праву более сформировано по сравнению со студентами старших курсов.

— У юношей уровень правосознания значительно выше по сравнению с девушками. Это может говорить о том, что юноши более заинтересованы к правовой сфере.

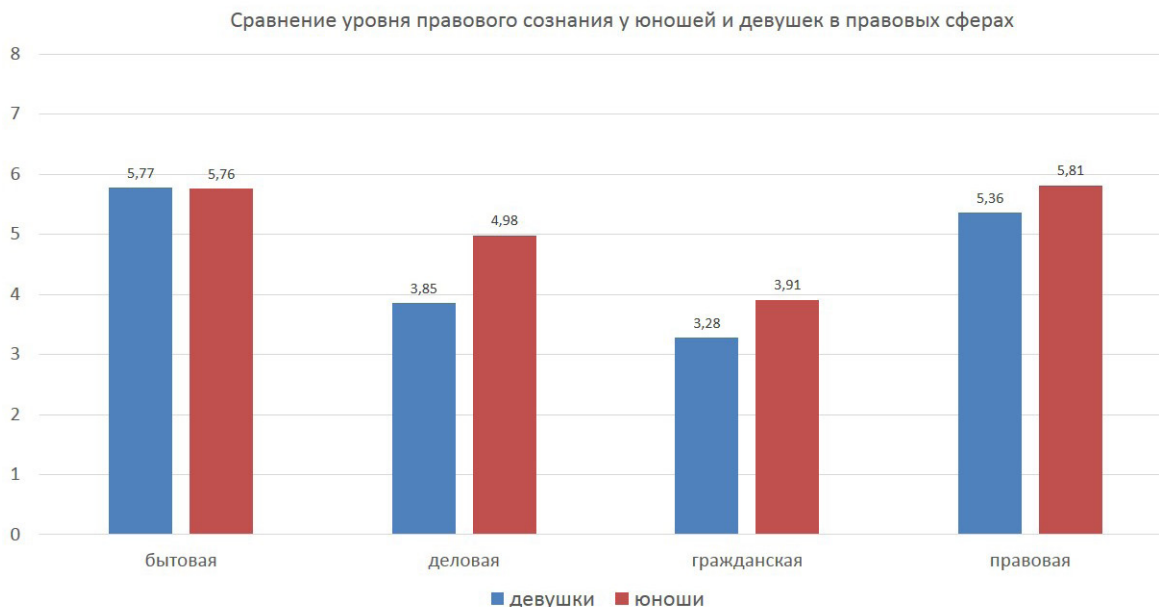


Рис. 3. (при $p < 0,05$)

Литература:

1. Васильев В.Л. Юридическая психология. — СПб: Питер, 2002. — 65 с 2. С.Н. Мамонтова. «Прикладная Юридическая Психология». 2001

Теоретическая основа проблемы психологических особенностей подростков с суицидальным поведением

Каршибаева Гулноза Абдукадыровна, преподаватель;
Маджидова Вазира Махмуд кизи, студент;
Ахмедова Икбалой Турдибай кизи, студент
Джизакский государственный педагогический институт имени А. Кадыри (Узбекистан)

Самоубийство — это социальное явление, связанное со структурой общества, как феномен уменьшения собственной жизни, присущий только человеческой природе.

С другой стороны, это личный ответ человека на сложную ситуацию (психологический кризис), вытекающий из характеристик конкретного человека. В течение подросткового периода изменения в организме человека связаны с половым созреванием и подростковой автономией.

Хотя психологическое и физиологическое развитие не работают вместе, границы этого периода значительно различаются. Некоторые дети входят в подростковый возраст раньше, а другие с опозданием. Кризис полового созревания может начаться в возрасте 11 лет или даже в воз-

расте 13 лет. Ситуация, начавшаяся с кризиса, обычно трудна для подростков и взрослых в течение всего периода.

Это является следствием феномена фанатизма и агрессии во взаимоотношениях. Поэтому подростковый возраст иногда называют беспокойным. Психологические теории имеют разные подходы к определению подросткового возраста. Д. И. Фелдстейн делит подростковый возраст на два этапа (1-й этап: 10–12 лет, Фаза 2: 12–15 лет); согласно теории Б.Д. Елкона, подросток — это человек в возрасте с 11 до 17 лет; Л. И. Божович и Л. И. Славян утверждали, что подростковый возраст — это период между 12 и 18 годами. И. Кон отметил, что хронологические границы подросткового возраста являются условными, и во многих слу-

чаях они имеют сходные черты. Суицидальное поведение вызвано ответом подростков на разрушительное влияние психических отклонений.

Вот почему необходимо быстро диагностировать риск самоубийства у подростков, выявить их психологические особенности, эмоциональные расстройства, антивитальные переживания, и провести быструю диагностику в важных областях. Многие исследователи считают, что суицидальное поведение у детей в возрасте до 13 лет редко наблюдается, но суицидальная активность возрастает только с 14 до 15 лет и достигает наивысшего уровня в возрасте 16–19 лет.

Можно сказать, что уровень межличностных и семейных отношений имеет большое значение для проявления суицидального поведения подростков. В частности, Л. Е. Язлова обратила внимание на «семейный» фактор в возрасте полового созревания, а в возрасте полового созревания — «сексуальный» и «любовный». Согласно литературе этого сектора, роль семьи играет важную роль в формировании самоуничижительного и суицидального поведения. Решающую роль играют негативные переживания, эмоциональное невежество, чувство незащищенности, одиночества, устойчивые страхи, слабые социальные связи, стрессы и разочарования, снижение контроля аффективных реакций, неадекватное развитие самооценки, ослабление механизмов индивидуальной защиты, даже чувство собственной ненужности, неуверенность в окружающем мире и отсутствие уверенности в собственных способностях.

В депрессии подросток пытается добиться успеха только с одной целью: повлиять на отношения со своими родителями, привлечь их внимание к своим потребностям и установить мир в семье.

Е. Г. Эйдемиллер и В. В. Юстицкий определяют семью как социальный институт, который выполняет ряд функций, связанных с конкретными потребностями своих членов и обеспечивающий его пожизненную функцию.

В случае риска самоубийства важно сначала сосредоточиться на событиях, которые произошли в семье, на возможном месте развития риска самоубийства подростков. Отношения подростков со взрослыми и со сверстниками часто происходят вне, но при этом они испытывают одиночество и неудовлетворенность собой и окружающими. По мнению А. Личко, неуравновешенная форма обучения позволяет сформировать характер в той или иной форме, в том числе способна вызвать самоуничижительное поведение.

Результаты изучения суицидального поведения у подростков имеют особое значение. В частности, по словам А. А. Амбрумовой, О. Е. Калашниковой, суициденты часто находились в первой позиции по цветовому тесту «Метод контрастного цвета», выбирая фиолетовый цвет, который отражает явления, связанные с индивидуальностью, взглядами, интересами и действиями человека, трудности адаптации.

Выбор фиолетового цвета означает психическое напряжение, чувство вины, расчет на нарушение правил послушания.

По словам Вагина, удвоение времени для реагирования на смерть, связанное с использованием «теста на ассоциацию», позволило студентам сделать вывод о том, что несмотря на то, что они не полностью осознали, проявились тяжелые патологические уровни авитической активности.

Е. Шир отмечает, что многие подростковые суицидальные настроения были обусловлены микросоциальными факторами и направлены не на саморазрушение, а на восстановление социально разрушенных сообществ. Поэтому в подростковом возрасте часто рассматриваются суицидальные методы, а не попытки самоубийства, но только для достижения той или иной начальной (несуицидальной) цели. Н. Шпильс вместе со своими соавторами указывает, что самоубийство связано с расстройствами личности. Л. И. Божович описывает молодежь подросткового возраста, уделяя основное внимание развитию мотивации, роли жизни в мире, формированию мира мышления и его влияния, самосознания и этического сознания. Решающее значение указывает на динамику формирования человека, «внутреннего положения» индивида.

Среди подростков самоубийство часто вызвано следующими факторами: несчастная любовь, потеря близких и предательство. В некоторых статьях, опубликованных в развлекательных газетах и журналах, истории молодых людей или девушек заканчивается самоубийством, прежде чем они в конечном итоге могли бы найти решение своих проблем. Молодой человек или девочка выбирают смерть, а не борьбу за счастье.

Информация о различных способах и средствах попыток самоубийства на интернет-сайтах стала поворотным моментом в попытках самоубийства подростков, находящихся в прямом кризисе.

М. Е. Феноменов считает, что любой психологически здоровый человек может иметь склонность к самоубийству, если некоторые жизненные обстоятельства и внешние воздействия превосходят защитную функцию человека. Если мы внимательно рассмотрим эти идеи, мы увидим, что М. Е. Феноменов создал очень важное представление о психологической защите человека в свое время.

Исследования врача И. А. Сикорского также в значительной степени способствуют изучению и предотвращению самоубийств среди детей и подростков. Он решительно выступает против самоубийства детей и подростков с психиатрической точки зрения и критикует идеи о том, что детское самоубийство является продуктом психических заболеваний, присущих взрослым. Исследования доктора И. А. Сикорского также в значительной степени способствуют изучению и предотвращению самоубийств среди детей и подростков. Он говорит, что у детей и подростков причиной является изменение поведенческих взглядов на невозможность совершения суицида. Затем Б. А. Бернацкий продолжает теорию И. А. Сикорского и выделяет

как причину самоубийства детей и подростков, межличностные конфликты, непонимание, физическую и моральную деградиацию и возрастные кризисы. Он подчеркивает, что важно просвещать детей о предотвращении самоубийства детей и подростков и развивать чувство привязанности и чувство духовности у детей. Он также приходит к выводу о том, что важно избегать поощрения явления самоубийства среди широкой общественности.

Одна из основных работ, посвященных психологическому изучению суицида детей и подростков, была опубликована в 1893 году А. И. Астрогорским под названием «Самоубийство как психологическая проблема», которое разрешает психологические особенности суицида детей и подростков в этой игре.

В начале двадцатого века из-за того, что проблема самоубийства была медицинской проблемой, внимание к психологическому изучению детей и самоубийств подростков несколько уменьшилось. Только во второй половине века начинается всестороннее исследование самоубийства детей и подростков. Это было связано с теоретическими и практическими результатами исследования массового самоубийства, а во-вторых, резкое увеличение числа самоубийств среди детей и подростков привело к разработке профилактических мер для расследования и предотвращения этой проблемы.

Исследования самоубийств детей и подростков также эффективно проводятся учеными ряда зарубежных стран. Однако некоторые иностранные исследователи допустили ряд неточностей при расследовании детских и подростковых суицидов.

Финские суицидологи указывают, что появление антивиталяного поведения у детей и подростков не может быть охарактеризовано психологическими, социальными и био-

логическими факторами, влияющими на происхождение суицидального поведения, с указанием последствий психологических травматических событий и эпизодов и последствий кризисов. Также французский психиатр и суицидолог Гурон учитывал, что психологический фактор — это прежде всего явление, связанное с эмоциональным возбуждением и любовью. Он утверждает, что совершение самоубийства является разрешением спорной ситуации и поведением, используемым для прекращения конфликта.

К. Макита и его последователи отмечают, что в происхождении суицидального поведения играет роль не агрессия, а скорее в депрессия, некоторые исследователи утверждают, что суицидальное поведение — это поведение, вызванное «неразумным» саморазрушением, изменениями в поведенческих отношениях.

С. П. Соубриер, Спелинг, С. Деспарт в своих исследованиях показывают, что самоубийство у детей и подростков вызвано не депрессией, но изменениями соматических расстройств и поведения могут привести к другому курсу действий, и это может привести к самоубийству в проблемных ситуациях. Причина в том, что появление теории о том, что роль депрессии огромна в происхождении суицидального поведения, заставило исследователей разделиться на два противоположных лагеря. Согласно исследователям первой группы, депрессия играет важную роль в возникновении суицидального поведения и утверждается, что она служит основным фактором самоубийства среди детей и подростков. Вторая группа исследователей отрицает, что депрессия является ключом к возникновению суицидального поведения у детей и подростков.

У исследователей это разделение касается не только вопроса о влиянии депрессии на суицидальное поведение, но и диагностических методов выявления депрессии.

Литература:

1. Амбрумова А. Г., Тихоненко В. А. Диагностика суицидального поведения. М.: Минздрав, 1990. — 106 с.
2. Амбрумова А. Г. Психология самоубийства // Социальная и клиническая психиатрия. — Москва, 1996. Т. 6. — Вып. 4. — С. 14–20.
3. Камилова Н. Г. Особенности самооценки подростков с девиантным поведением: Дис. канд. психол. наук. — Ташкент: ТашГУ, 2000. — 153 с.
4. Шоумаров Г. Б., Усманов Э. Ш., Умаров Б. М. Предупреждения суицида в рамках психологической службы в школе. (психологические аспекты совершенствования Ташкент 1995 г.

Психопрофилактические меры по предотвращению самоубийств у подростков

Каршибаева Гулноза Абдукадыровна, преподаватель;

Маджидова Вазира Махмуд кизи, студент;

Зафарханова Шахсанам Зафархан кизи, студент

Джизакский государственный педагогический институт имени А. Кадыри (Узбекистан)

Нынешняя психологическая профилактика в современной психологии основана на практических и научных теориях, которые включают совместно реализованные взаимосвязанные меры образовательных учреждений, семьи, средств массовой информации, общественных и правоохранительных организаций, молодежного общественного движения «Союз молодёжи».

В психологических исследованиях не совсем ясно, являются ли суицидальные попытки причиной или следствием девиантного поведения. Поэтому необходимо разработать комплекс педагогических и психологических коррекционных программ, имеющих отношение к группам риска суицидальной активности. Эти программы направлены на выявление педагогических и психологических методов и средств помощи подросткам в контроле их поведения, восстановлении и развитии отношений с альтернативной социальной средой.

В психопрофилактических мерах, принимаемых подростками, предоставляется психологическая, педагогическая и социальная поддержка для защиты подростков от негативного влияния окружающих людей, а именно:

- 1) семья, сообщество, образовательная группа, классная и педагогическая общины, средства массовой информации;
- 2) оптимизация образовательных и учебных условий, затрагивающих основные аспекты подросткового возраста.

Следовательно, основной целью психопрофилактики является выявление негативных социально-психологических, педагогических факторов, которые приводят к суицидальным попыткам у подростков и проведению коррекционных действий для их устранения.

Конкретная профилактика попыток самоубийства подростков включает:

- распространение слухов о проблемах подлинности;
- изучение социально-психологических ситуаций, которые вызывают суицидальную активность девочек;
- проводить коррекционную работу с подростками с высоким риском синдрома, устанавливать регулярные контакты с ними, совместно обсуждать вопросы.

Этнические традиции, обряды позволяют включать интересные развлекательные программы в психопрофилактическую деятельность с подростками с суицидальным поведением, в социальные отношения с окружающими людьми, и устранять социальные недостатки, которые могут привести к суицидальной активности.

Психопрофилактическая работа с подростками должна быть сосредоточена на поддержании антисуицидального состояния в сообществе, а также на ослаблении и ликвидации педагогико-психологических, социальных и социально-психологических условий, ведущих к формированию

суицидального поведения. Подросток является активным участником групповой жизни и деятельности, учится жить в интересах сообщества и подчинять свои действия этому сообществу.

Эксперименты показали, что психопрофилактика зависит от ряда факторов, и нет определенного решения. Самая сложная задача — определить суицидальный риск для этих подростков. По мнению экспертов, индивидуально-психологические факторы риска самоубийства заключаются в следующем:

- условия семейного воспитания (отсутствие отца в раннем детстве, отношения с матерью в семье, воспитание в семьях, где есть люди с психическими заболеваниями, чрезмерные ограничения в подростковом возрасте или отсутствие родительского влияния, сильная психологическая напряженность в детстве: умственный или физический травматизм, пренебрежение к другим, воспитание в семьях, где были случаи самоубийства родственников и т. д.);

Учебное заведение города Исфара пренебрегает воспитательными эффектами семьи;

- совершение нападений смертников;
- основные отклонения;
- потеря социального положения, отделение от социальной среды;
- интерес девушки — это «давление» на нее без учета ее потребностей (выбор друга, выбор послесреднего учреждения);
- совершение уголовного преступления;
- долгосрочные соматические заболевания;
- трудности с адаптацией и т. д.

Подростки поддерживают заявителя на критической, ответственной фазе предотвращения суицидального поведения. Психологическая практика показала, что есть три основных способа помочь девочке-подростку с суицидальным менталитетом:

- своевременная диагностика суицидального поведения подростков и их психологическая коррекция;
- активная эмоциональная поддержка во время подростковой депрессии;
- содействие позитивным тенденциям в целях смягчения условий окружающей среды.

В ситуациях, когда нет образовательного вмешательства или отсутствия необходимых диагностических средств для коррекционных процедур, индивид фокусируется на поиске путей преодоления сложной ситуации и преодоления кризиса. Он имеет специальные функции:

- Иногда невозможно пригласить подростка к разговору через третью сторону, и приглашение должно быть

сделано лично (лучше встретиться с ним, с оправданием собраний или простого вопроса или задания);

— Самое главное при выборе места — сосредоточить внимание на отсутствии других людей (независимо от того, как долго длится разговор, никто не должен присутствовать);

— Необходимо запланировать как можно больше времени после работы и учебы;

Стоит отметить, что в интервью нет записей, не наблюдайте за часами, не делайте что-то «на ходу», не делайте вид, что вы не имеете никакого отношения к этому разговору.

Профилактическое интервью обычно включает в себя четыре этапа:

1. Первоначальная стадия — установление эмоциональной связи с собеседником. На этом этапе разговора рекомендуется использовать психологические методы, такие как «взаимная забота», «эмпатическое слушание». Допустимо выслушивать жалобы пациента терпеливо, сочувственно и доброжелательно, даже если вы не согласны с ним (то есть, пусть он закончит свою речь). В результате вас будут рассматривать как надежного, чувствительного человека.

2. Второй этап является основным:

— определить последовательность событий, которые привели к кризису;

— устранение эмоциональных расстройств.

Для этого желательно использовать следующие методы:

— преодолеть преобладание насилия;

— истории успеха.

3. Совместное планирование преодоления кризисной ситуации. Рекомендуются следующие методы:

— «планирование» — то есть поощрять устное представление о будущем суициде;

— тишина с целью создания возможности инициировать «взлом» деятельности.

4. Заключительный этап — конечная цель главной задачи плана действий, эффективная психологическая поддержка риска.

Если подросток активно выражает суицидальные мысли во время разговора, может быть целесообразно убедить его в том, что сложная эмоциональная ситуация, испытываемая им, — временное явление.

Человек нуждается в родственниках, друзьях, а потеря их в подростковом возрасте — серьезный удар для них, но он имеет право контролировать свою жизнь по своему усмотрению, но, в крайнем случае, принять решение оставить его на какое-то время и спокойно подумать. Некоторые родители и учителя считают, что разговоры о самоубийстве могут спровоцировать подростков на самоубийство.

Такая взаимная эмоциональная близость и профилактические беседы часто создают ощущение нечувствительности к анализу суицидальных мыслей о нем, его мыслям о попытках самоубийства его друзей и близких.

В профилактической области важно отметить, что период начала попытки самоубийства (известный от нескольких дней до нескольких месяцев) представляет собой сочетание негативных эмоций, снижения оптимизма и поиска путей разрешения конфликтов.

Психопрофилактическая деятельность направлена прежде всего на улучшение социально-психологической среды подростков, повышение психологической осведомленности родителей и педагогов по проблемам подростков и коррекцию семейных отношений, помощь им в решении вопросов, связанных с личными, профессиональными проблемами и психоэмоциональными стрессами, а также многосторонней частной помощи.

Проведение групповых тренингов, направленных на устранение проблем в отношениях подростков со взрослыми, понижения самооценки и повышения агрессии; преодоление дистресс-синдрома, обеспечивает эффективность психопрофилактической работы. Проводимые психопрофилактические мероприятия помогут программам индивидуальной и групповой аутоотренировки, аутогенным упражнениям, пропагандистским программам, направленным на коррекцию негативных социальных навыков и профилактику суицидального поведения.

Из психологической практики генезис поведенческих расстройств тесно связан с ухудшением социальных отношений подростков, изоляцией, отчуждением и, следовательно, является одной из основных задач психолого-педагогической поддержки. Это может привести к ликвидации отчуждения, вовлечению подростка в социальные отношения и успешному приобретению нового положительного опыта.

Литература:

1. Амбрумова А. Г., Бородин С. В., Михлин А. С. Предупреждение самоубийств. — М., 1980. — 105 с.
2. Веселкова Е. А. Века Л. М. Психологические аспекты подросткового суицида: методическое пособие. — Барнаул, 2006—73 с.
3. Гилинский Я. И. Самоубийство как социальное явление. Проблемы борьбы с девиантным поведением. — М., 1989. — 114 с.
4. Дюркгейм Э. Самоубийство: социологический этюд. 1994.
5. Ефремов В. С. Основы суицидологии. — СПб., 2004. — 479 с.
6. Бешчева С. А. «Сложный мир подростка». Свердловск, 1984.

Факторы суицидального поведения, влияющие на формирование подросткового поведения

Каршибаева Гулноза Абдукадыровна, преподаватель;

Маджидова Вазира Махмуд кизи, студент;

Эшмуратов Олмос Эльманович, преподаватель

Джизакский государственный педагогический институт имени А. Кадыри (Узбекистан)

Внутренние и внешние проявления суицидального поведения в психологической литературе заключаются в следующем:

- антивитальное воображение (т. е. мысли о недостатке жизненных ценностей, поиск доказательств о том, что нет путей и решения нынешней кризисной ситуации. Подростки считают самоубийство одним из возможных способов решения проблемы);
- пассивная суицидальная идея (общее представление о его собственной смерти без желания добровольного самолечения: «Я лучше умру», «меня никто не понимает» и т. д. Со временем критическая ситуация для подростка или изменение подросткового отношения к кризису может привести к снижению суицидальной активности);
- суицидальное намерение (характеризуется тем, что был разработан сюжет самоубийства и обдуманы детали его совершения);
- суицидальная цель (принятие решения о совершении самоубийства, выбор времени и способа конкретной реализации).

Появление суицидального поведения подростков выглядит следующим образом:

- высказать идею самоубийства прямо или публично (при голосовании);
- суицидальные попытки (как правило, не смертельные, саморазрушающие намерения причинить вред);
- законченная попытка суицида.

Анализ внутреннего и внешнего отношения суицидального поведения позволил глубже понять его динамику и определить приоритет возникновения суицидально-опасных ситуаций конфликта. Условно механизм поведения можно описать следующим образом:

- 1) социально-ситуационные факторы;
- 2) личные факторы;
- 3) споры;
- 4) социальная и психологическая дегенерация, когнитивные расстройства;
- 5) невыполнение ценностей, гибель людей;
- 6) внешние стимуляторы;
- 7) факторы риска стимулятора;
- 8) мотивационная готовность;
- 9) самоубийство;
- 10) типы суицида.

В исследованиях доказано, что суицидальное поведение всегда имеет определенные фазы и динамику. Тем не менее, суицидальный статус проявляется после очевидного поведе-

ния самоубийства. С момента появления мыслей возникает т. н. переходный период, который предвещает суицидальное явление, это пре-суицидальное состояние.

Имеется два типа пре-суицидального состояния:

- аффектив — сопротивление — это переход от самих мыслей к повышению эмоционального чувства;
- аффектив — обратимая стадия, которая характеризуется эмоциональной «холодностью», астено-гипотетическим и пре-суицидальным состоянием — предсказуемым и пассивным согласием на смерть.

У подростков обычно имеются нарушения неполноценности своего «Я». Основываясь на психологическом диагнозе и коррекции суицидального поведения подростков, можно заключить, что это четкая, глубокая и быстрая диагностика состояния и четкий выбор методов и инструментов в рамках психолого-педагогического вмешательства.

Как отмечали ранее суицидологи, у подростка-самоубийцы суицидальные и стрессовые причины, а также педагогические и психологические факторы и результаты социальной дезадаптации зачастую игнорируются близким окружением.

В исследовании суицидальное поведение считается важной ссылкой в психологической коррекции, психопатология аудитории доказала необходимость дифференциальной диагностики суицидального поведения у детей и подростков.

В своих исследованиях А. Г. Амбрумова отмечает, что поведенческие расстройства в суицидах у детей и подростков являются одной из основных причин, а следующие типы поведенческих расстройств у детей и подростков основаны на социальных критериях:

1. Нарушение поведения по отношению к социальному порядку и правилам.
2. Нормы сообщества (отказ от учёбы или работы).
3. Пренебрежение требованиями законодательства или правонарушения (хулиганство, кража и т. д.).
4. Автоагрессивный (самоповреждение (поведенческое расстройство)).

В своих исследованиях Е. А. Чомаран также отметил, что в нем было 300 детей-подростков, из которых 110 имели характер поведенческих расстройств, из которых 70 проявили склонность к самоубийству.

Исследователи, такие как А. Г. Амбрумова, С. В. Трейнива и Н. В. Уманский, отмечают, что поведенческие отношения являются одной из причин суицидального поведения, а дети и подростки демонстрируют закономерности пове-

денческого отклонения и факторы, вызывающие их происхождение. Это:

1. Патологическая наследственность, хронический алкоголизм и психические заболевания.
2. Конституционные особенности.
3. Социальная биопсихологическая отсталость и поведенческие реакции.
4. Социально-психологические причины общества.

В другой научной литературе представлен ряд классификаций поведенческих расстройств у детей и подростков. В частности, В. Н. Кудрявцев классифицирует классификацию детей и подростков по социальным нормам поведенческого расстройства, А. Е. Личко, классификацию и личностные черты поведенческого поведения, вызванные реакциями характера у подростков.

По словам А. Е. Личко, существуют следующие типы атрибутов:

Тип 1. Гипертим. Эти типы детей и подростков, принадлежащих к энергичному, любит приказывать другим, обычно подчиняются правилам и социальному порядку. Они быстро выделяются среди сверстников и часто становятся неформальными лидерами в группе. В них очевидно стремление к свободе и они проявляют независимость и инициативу в каждой работе. В некоторых случаях наблюдается тенденция к неудовлетворенности, в некоторых случаях — к агрессии.

Дети и подростки этого типа активно сопротивляются конфликтам. Они не могут терпеть никаких потерь и они будут наслаждаться временем. Поскольку эти дети и подростки являются мобильными, они невероятно гибкие и энергичные, и в некоторых неприятных ситуациях демонстрируют неопределенность либо поспешные выводы. Поэтому они часто становятся аффективными в конфликтных ситуациях. Чаще всего у них наблюдается импульсивное суицидальное поведение. Поэтому очень важно вести диалог с детьми и подростками этого типа, понимать психологические и педагогические последствия их поведения.

Тип 2. Социально поддерживаемый тип. Дети и подростки этого типа характеризуются самосознанием и состраданием, они могут удовлетворять требования других.

Обычно такие дети имеют активную или среднюю академическую и социальную работу. Они часто проявляют личную активность в проблемных ситуациях, достигают приемлемых решений и выводов.

Тип 3. Ограниченный тип. Дети и подростки этого типа свободны, сострадательны и искренни в своей приверженности социальным нормам, но они не проявляются в проблемных ситуациях и не имеют заметных способностей. У них есть преимущество трезвой самооценки. Они часто гибки сами по себе.

У них нет способности мыслить самостоятельно, но они пытаются отговорить других от неправильного решения проблемной ситуации, но сами отвергают советы и помощь других. В результате они часто приходят к решениям и выводам, которые приводят к конфликтным ситуациям. Вместо того, чтобы ловить себя в конфликтных ситуациях, они быстро теряют себя. Дети и подростки этого типа очень впечатлительны.

Тип 4. Истерический тип. Дети и подростки этого типа часто демонстрируют проявления эгоизма, гордости, нежности и любви. Они менее склонны конкурировать. Если они не могут проявить себя, например, в спорте и социальной деятельности, они могут выдумывать ситуации, которые могут приводить к лидерству. Их адаптация к социальной среде стабильна, часто в конфликтных ситуациях расстраивается уровень нервозности и даже психических заболеваний.

Тип 5. Непропорциональный тип. Этот тип включает детей и подростков, которые имеют различные психические расстройства или психические заболевания. Они также могут потерять себя, свою личность в простейших житейских ситуациях или в ситуациях психического заболевания. И, не зная об этом, они делают разные вещи. Они также могут попытаться и могут совершать суицид.

Некоторые исследователи говорят, что социальные и семейные отношения оказывают большое влияние на поведение детей и подростков. В частности, В. В. Ковалев подчеркнул изменение в поведении детей и подростков в отношении психологических и патологических реакций, которые привели к изменению поведения в отношении психогенной ситуации и воздействию таких ситуаций на происхождение суицидального поведения.

Психологические ситуационные влияния характеризуются термином «характерные взаимодействия», что указывает на то, что психологические ситуационные взаимодействия могут привести к изменениям поведения детей и подростков. В. В. Ковалев говорит, что такое отношение направлено на конкретного человека, т. к. на семью влияют различные организованные группы. Патологические реакции часто возникают на основе характерных реакций.

Переход от характерных реакций к патологическим реакциям связан в основном с тем, что поведение измененного поведения из социального круга теряет связь с первоначальной реакцией изменения поведения, а также изменением поведения и способностью копировать исходную форму ситуационной реакции и неспособностью невротических компонентов изменить поведение ощущения слабости настроения, недостатка сна, соматических вегетативных изменений.

Литература:

1. Амбрумова А. Г., Бородин С. В., Михлин А. С. Предупреждение самоубийств. — М., 1980. — 105 с.
2. Ефремов В. С. Основы суицидологии. — СПб., 2004. — 479 с.

3. Каримова В. М., Акрамова Ф. Психология (уч. пособие) — Ташкент: 2002. — 57с.
4. Маслоу А. Мотивация и личность. /Пер. с англ. — СПб.: изд-во Питер, 2008. — 352 с.
5. Мартыненко А. В. Суицид в молодежной среде // Знание. Понимание. Умение. — 2005. — № 1. — С. 139—141.

Воспроизведение некоторых экспериментов ранних бихевиористов и когнитивных психологов: когнитивные карты и факторы подкрепления

Кубалов Заурбек Таймуразович, студент

Центр по изучению поведенческой терапии АВА «Дом Лиора» (г. Петах-Тиква, Израиль)

Эта работа содержит в себе описания некоторых исследований, проведенных на хомяках с целью изучения поведенческих феноменов. Опыты были воспроизведены на основе работ американских психологов Эдварда Л. Торндайка (1874–1949) и Эдварда Ч. Толмана (1886–1959). Я исследовал процесс, в котором хомяки «научались» выбегать из лабиринта, и влиявшие на это условия. Толман, проводя подобные опыты с крысами, писал, что у крыс и у людей образуются когнитивные карты в нервных системах. Я же напротив, применяя научный метод, хочу показать, что этот процесс можно объяснить по-другому. Я, как сторонник научного подхода, опираюсь на скиннеровский анализ поведения и на философию бихевиоризма. В статье я показываю, что столь сложное поведение как «выход из лабиринта» можно разбить на составляющие, и объяснить с помощью факторов подкрепления, не прибегая к ненаучным объяснениям.

Ключевые слова: бихевиоризм, экспериментальный анализ поведения, когнитивная психология, животные, эксперименты.

This work includes a description of several studies that were conducted on hamsters for the understanding of behavioral phenomenon. Based on these studies, an experiment was made with the purpose of understanding the processes and factors that took part in the hamsters learning ability to exit a "maze". The experiments were reconstructed after Edward L. Thorndike's (1874–1949) and Edward C. Tolman's (1886–1959) works. In contrast to Tolman's experiments that resulted with the conclusion that cognitive maps exist within animals and human's nervous system, this study — that conducted with the influence of Skinner's Behavior Analysis and Behaviorism philosophy — shows how a complex behavior, such as exiting a maze, can be dismantled into several components and explained by contingencies of reinforcement, without the need for nonscientific explanations.

Keywords: Behaviorism, experimental analysis of behavior, cognitive psychology, animals, experiments.

Современный анализ поведения настолько отличается от первых экспериментов по исследованию поведения животных, что любой человек, который слегка углубится в эту область, сразу убедится в том, что речь идет о самой настоящей естественной науке. Он поймет суть анализа поведения, смысл его технического языка, и вскоре, возможно, даже примет те философские основы, на которые эта наука опирается, а именно — что поведение, в большей части, формируется и управляется воздействиями окружающей среды в течение всей жизни человека. К сожалению, по неизвестным причинам, сегодня значительно пренебрегают бихевиоризмом. Принципы поведения ошибочно трактуют, искажают (даже на факультетах психологии, социологии и иных гуманитарных наук), а о прикладном анализе поведения (АВА — Applied Behavior Analysis) вообще мало кому известно.

Я воспроизвел несколько опытов, очень похожих на те, что проводили в свое время Эдвард Ли Торндайк, Эдвард Чейз Толман и его коллеги. Я построил на относительно большой платформе лабиринт из книг, помещал туда хомяков, и наблюдал за тем, как они тренируются (более техни-

ное слово — обуславливаются) выходить из него. Я измерял время, требующееся хомякам для выхода из лабиринта, наблюдал за происходящими событиями, и замечал много тонкостей, которых, наверное, упустили из виду Толман и другие ученые. Об этих «тонкостях» пойдет речь в третьей главе о *Содержании опытов*. Должен отметить, что, скорее всего, из-за того, что Толман упустил эти, весьма важные, характеристики, это послужило причиной тому, что он стал выдумывать некие «когнитивные карты» для объяснения исследуемого поведения. К сожалению, этой идеей (о *когнитивных картах*, о которых дальше пойдет речь), и иными похожими теориями засорена большая часть современной психологии. Эти «тонкости», которые я заметил позволяют объяснить сложное «навигационное» поведение грызунов с помощью терминов, которые связаны с наблюдаемыми физическими процессами. Еще одна из причин, по которой, как мне кажется, Толман был занят выдумками, кроется в том, что у него, насколько мне известно, не вышло наткнуться на книгу Б. Ф. Скиннера «*Поведения организмов*», опубликованную в 1938-м году (11 лет до опубликования статьи Толмана, о которой в дальнейшем также

пойдет речь). В книге Беррес Скиннер подробно описал принципы сложных видов поведения (оперантов).

Опыты Эдварда Торндайка были намного проще, но он также использовал неверные термины для описания процессов, за которыми наблюдал. Что-ж в те дни только зарождался тот подход, который в будущем приведет к созданию новой науки.

В следующем разделе я напишу обстоятельный обзор о работе каждого из этих ученых. Особенно подробно опишу работу Эдварда Толмана.

Можно сказать, что данная статья есть одновременно: 1. так сказать, *ответ* Толману и современным когнитивным психологам, и 2. описание полученных данных из воспроизведенных мною опытов.

После следующей главы следует глава о методологии, а затем, глава, в которой содержится описание поставленных мною опытов. Если читателю неинтересна теоретическая предыстория и положение разных ученых, касательно данного предмета, он смело может пропустить следующую главу, и перейти к главе о методологии, а затем наслаждаться точными данными и описанием опытов.

Обзор литературы

Наука, это прежде всего объективный способ познавать действительность. Но что означает слово «объективный»? Поскольку даже многие ученые в современном мире, точно не понимают, что означает «объективность», то перед тем, как начать описывать ранние труды психологов по данному предмету, я бы хотел прояснить то значение слова «объективность», которое придаю ему я. В дальнейшем читателю станет яснее, что я имею ввиду, когда я буду пользоваться этим словом.

В словаре русского языка Ожегова С. И. слово «объективный» имеет следующие два значения: 1. *Существующий вне нас как объект.* 2. *Непредвзятый, беспристрастный.* В википедии пишется: «*Объективность — принадлежность объекту, независимость от субъекта; характеристика факторов или процессов, которые не зависят от воли или желания человека (человечества).*». Отсюда можно предположить, что это слово означает, что мы, пользуясь научным методом, якобы, описываем то, что есть *на самом деле*, без «предвзятого отношения». Однако это не так. Невозможно узнать, как что-то есть *на самом деле*, ведь когда ученый ставит опыт, он узнает или открывает лишь то, что ему удалось *заметить* [Коржибски А., 1933]. А то, что он смог или может заметить, зависит от строения его собственной нервной системы, деятельности органов чувств и жизненного опыта. Становится очевидно, что ученый, как и любой другой человек, может что-то упустить. Он напишет о том, о чем узнал, а затем другой ученый, который прочитает его работу может воспроизвести опыт и заметить что-нибудь другое, новое. Именно так в жизни и происходит, и именно таким образом «течет» научный, познавательный процесс. Такой подход мы называем *объективным*, и к нему придерживаемся. Однако как уже было сказано, наука

не дает нам понять, как что-то есть *на самом деле*. Приведу пример — если обычный человек и лесовод окажутся рядом в лесу, лесовод сможет «увидеть» намного больше, чем обычный человек. Почему? Благодаря опыту. Оба находятся в одном и том же месте, оба могут не придерживаться никаких религиозных, философских или психологических идеологий (если затронуть, так называемые, субъективные подходы для познания мира), но взор лесовода будут «тянуть» к себе, так сказать, больше деталей в его поле зрения. Не существует полностью «объективного» подхода. Субъективность есть и в объективном, и в субъективном подходах. (Для наглядности, к субъективным подходам можно причислить религию, философию, рационализм и т. д.). Однако существует значимое отличие. В объективном (эмпирическо-научном) подходе предвзятость находится на уровне восприятия органами чувств. То есть, ученые эмпирики просто «созерцают», они наблюдают, и лишь затем пытаются словесно описать увиденное и экспериментировать с переменными. Но как уже отмечалось выше, они могут «созерцать» лишь то, что позволяет им жизненный опыт и деятельность нервной системы. Предвзятость субъективных и рациональных подходов находится на «мыслительном» уровне. То есть, субъективность зависит уже от религиозных, культурных или философских ценностей, установок и так далее. На мой взгляд, научный, объективный, эмпирический подход поныне самый плодотворный и благоприятный способ для познания природы. Ведь очевидно, что, когда человек рождается в этот мир, первая его связь с действительностью происходит через органы чувств, а не через «разум» или через «слова». Теперь, когда читателю стало яснее, что означает научный подход и слово *объективность* как я их вижу (хотя я считаю, что и большинство ученых и, возможно, обычных людей с этим соглашались) я приступаю к обзору трудов и работ ранних психологов когнитивистов и бихевиористов.

Об Эдварде Ли Торндайке, и о Берресе Ф. Скиннере
Торндайк открыл *Закон Эффекта* или *Воздействия*¹ и первым стал говорить об отборе последствиями в контексте эволюции [Catania A. C., 1998]. В своем труде *Animal Intelligence. An Experimental Study of the Associative Processes in Animals*, 1898-го года Торндайк описывает разные опыты и исследования, которые он проводил на животных для изучения того, что он называл «*ассоциативными процессами*».

В статье Торндайка 1898-го года для журнала *Science*, он пишет о новом предмете изучения (*ассоциативные процессы*). Он утверждает, что в жизни индивида данный вид деятельности более значим, чем «чувственные способности» (sense-powers) или инстинкты [стр. 812]. От-

¹ Закон Эффекта — Если реакций производят удовлетворительное воздействие в определенной ситуации, то в будущем вероятность возникновения этих реакции в этой ситуации повышается, а вероятность появления реакций, которые производят неприятное воздействие в этой ситуации, понижается. [Gray, Peter. *Psychology*, Worth, NY. 6th ed. Pp 108–109].

сюда становится ясно, что Торндайк был одним из первых, кто увидел отличия рефлекторного (рефлексивного) поведения от оперантного, поскольку те виды поведения, которые он исследовал (ассоциативные процессы, умственная деятельность и т. д.), сегодня мы называем *оперантным поведением* (термины трактуются в главе о *методологии*). В жизни человека *сложное поведение* более значимо, чем простые рефлексы или врожденные инстинкты.

В своих опытах Торндайк помещал голодных животных (кошек, собак и цыплят) в различные ящики, которые сам изготавливал, и проверял количество времени, требовавшееся животным для того, чтобы выбраться наружу. Он проверял сколько попыток нужно животным для того, чтобы «научиться» выбраться из ящика, и описывал то, что видел с помощью таких терминов как «ассоциативные процессы». Когда животные выбирались, они получали пищу. Торндайк строил разные ящики, каждый из них имел определенный механизм: где-то нужно было потянуть петлю, где-то нажать на рычаг и так далее. Но общая суть была такова. Животное помещалось в ящик и, лишь совершая определенный вид поведения, оно могло выбраться. Таким образом, можно сказать, что каждый ящик «вынуждал» животных вести себя по-разному. Торндайк отмечал, что, когда кошки помещались в ящик, им было неприятно, они грызли и царапали стенки.

Изучая это явление, Торндайк заметил, что с каждым повторением, животные выходили быстрее и совершали меньше лишних движений, что не приводило к «успеху» (царапание стен, хаотичное движение в ящике и так далее). Это дало Торндайку обнаружить то, что он назвал *Законом Эффекта*, и начертить известные *кривые научения*. (Похожие графики с кривыми научения я также начертил, и они будут представлены в главе о *Содержании опытов*).

Такое явление — «научение» животных нажимать на рычаги и решать задачу, Торндайк назвал *ассоциативными процессами*. У животных возникают инстинктивные реакции, но лишь некоторые могут привести к «успеху»².

Закон Эффекта Торндайка есть хорошее описание данного явления. Это, наверно, одно из самых важных открытий в науке. Но, к сожалению, такое описание не очень подходит научному методу. Еще во времена работы выдающегося Ивана Петровича Павлова, в лабораториях он старался избегать слов, отсылающих к «внутренним агентам» и стремился использовать лишь те термины, которые обозначали *наблюдаемое* поведение [Академик Павлов: Избранные сочинения, 2015, стр. 181]. Однако, Павлов изучал более простые формы поведения, чем те, что исследовал Торндайк. Термины, которыми пользовался Торндайк, были заимствованы из обиходной речи, и были далеки от науки. Он писал, что кошка может «осознать» то, что «смысл» поворота определенной кнопки — «значит» открыть выход. Но можем ли мы увидеть, как кошка «осо-

знает»? Или же мы видим определенное поведение в определенных условиях? Видеть «ассоциативные процессы» напрямую, возможно, могут только современные неврологи и нейро-биологи. Такие «процессы» действительно существуют, но они не являются предметом изучения науки о поведении. Их невозможно увидеть невооруженным глазом. А то, что мы наблюдаем глазами есть *поведение*. Даже *мысль* воспринимается как слабый вид поведения [Skinner, 1974]. Однако, как показывает современный анализ поведения, необязательно исследовать неврологические процессы для того, чтобы понять причины поведения и управлять им [Schlinger H. D., 2014, в интервью для Prosocial Progress Foundation]. Причины находятся во внешней среде и их можно наблюдать и отмечать. В данном случае (опыты Торндайка), причины поведения — это ящики, которые являются независимыми переменными, а функция ящиков — это поведение (зависимая переменная).

В начале 30-х годов молодой американский психолог по имени Беррес Фредерик Скиннер взялся за изучение поведения крыс, что привело его к изучению сложных видов поведения, слегка похожих на те, что изучал Торндайк³. После долгих лет экспериментов над крысами в точных лабораторных условиях, придавая большое значение каждой детали, Скиннер разработал объективную, техничную систему для исследования сложных видов поведения и опубликовал свою первую книгу *Поведение организмов* [1938].

В поведенческих процессах существует множество явлений, которых не объяснить обиходными или когнитивными терминами. Например, нам известно из опытов Скиннера, что кривая угасания⁴ после длительного режима периодического подкрепления⁵, гораздо больше и длительнее, чем кривая угасания после подкрепления каждой реакции по отдельности в течение короткого времени. Почему это так? Как можно объяснить это явление с помощью обиходных слов? Ведь если голодная крыса нажимает на рычаг, и каждый раз получает пищу, то мы говорим, что она «поняла» суть рычага. Но ведь, если голодная крыса будет нажимать на рычаг 15 раз и лишь каждое пятое повторение получать подкрепление, мы тоже можем сказать, что крыса «поняла» суть рычага. Используется только **одно** слово, но ведь процессов происходит **несколько**, и они разные. Также крысу можно тренировать в течение трех дней, каждый день по часу, либо

³ Скиннер помещал голодных крыс в специальный ящик, где наблюдался лишь один единственный основной оперант, который был предметом изучения — нажатие на рычаг. На этом операнте Скиннер обнаружил многие закономерности и особенности поведения, такие как: сила операнта, периодическое обусловливание, угасание, различительные стимулы, наказание, влечение и прочее.

⁴ Кривая угасания — если поведение подкреплялось множество раз, но за ним больше не следует положительного подкрепления, то это поведение начинает постепенно «исчезать», его частота снижается. Организм совершает все меньше реакций, и кривая на графике становится более горизонтальной.

⁵ Периодическое подкрепление, — пример из книги Скиннера — крыса обусловлена получать шарик пищи каждый раз, когда она нажимает на рычаг. Затем крыса получает шарик пищи лишь после определенного количества времени или реакций. Такое происходит в течение долгого времени и данное поведение (нажатие на рычаг) в данных условиях становится очень устойчивым.

² Это слово нужно прояснить. Оно не означает некую «универсальную», поставленную организмом «цель» для удовлетворения своих нужд, а лишь зависит от контекста случая.

ее можно тренировать лишь десять минут. В обоих случаях крыса «поймет» суть рычага, но дальнейшие кривые угасания будут отличаться. И как это объяснить обычными словами? Крыса после десяти минут «поняла», что рычаг уже не работает, а другая крыса «привыкла» к рычагу за время тренировок, и из-за этого «поняла позже», что он не работает? Нет, так не пойдет. Чтобы понять изучаемое явление, и в дальнейшем получать практическую пользу необходимо измерять точное количество реакций и точно отмечать все независимые переменные. Представьте, дорогой читатель, что произошло, если бы в электронике использовали обиходную речь? Вместо точных данных и чертежей говорили бы: «У этого резистора *очень высокое* сопротивление, а у того оно *умереннее*. Через этот транзистор может течь *большое количество* тока, а через тот *поменьше*» и так далее. Мы бы до сих пор жили без света и без тех благ, что дает нам электричество. А в случае с психологией и с человеческим поведением — мы все еще не понимаем поведение и поэтому страдаем.

Об Эдварде Ч. Толмане и о его статье

Эдвард Толман опубликовал статью под названием «*Когнитивные карты у крыс и людей*» в 1948 году. В ней он описывает ряд опытов, которые проводились в лаборатории Беркели университета Калифорнии и в других лабораториях. Опыты, описанные Толманом были таковы — голодные крысы помещались в разные лабиринты, или приборы, в которых, в определенных местах находился ящик с едой. В одном из опытов, он проводил с определенной крысой одну попытку каждые 24 часа, и отмечал, что с каждым разом крысе требовалось меньше времени, чтобы добыть пищу. Затем проводились опыты иного рода, которые далее будут подробно описаны.

Толман писал: «Все студенты были согласны с фактами. Они не принимали теорию и объяснение» [стр. 189]. Далее Толман описывает подход психологической школы «стимула-реакции», и *их* объяснение данного феномена. Он пишет, что они ссылаются на то, что стимулы окружающей среды (зрительные, слуховые, осязательные и т. д.) воздействуют на организм, и он отвечает реакцией. По мнению Толмана они превращали организм в «телефонный аппарат». Он явно не был согласен с этой точкой зрения. Затем он пишет про иной подход — вторую школу, к которой причислял самого себя. Он назвал эту школу «теоретиками поля» (field theorists). Они верили, что в процессе научения в мозгу крыс образуется что-то вроде *карты* некоего *поля*.

На мой взгляд, физиологическое объяснение, на которое опирались психологи школы «стимула-реакции», действительно не удовлетворяло. Можно сказать, что психологи данной школы описывали очевидные вещи, ведь очень легко установить, что на организм воздействуют стимулы и он отвечает реакцией. Но это не объясняет то, почему организм чаще или реже совершает то или иное сложное поведение в различных условиях. Однако Толман, пытаясь выдвинуть новое объяснение, перешел к иным очевидностям, которые находятся внутри нервной системы. Разуме-

ется, что внутри организма всегда происходят всякие процессы. Но эти процессы нам мало что говорят о понимании причин поведения, и их использование в качестве объяснения ошибочно и тормозит развитие науки.

Толман описывает некий процесс образования *карт* и пишет, что у этих карт есть разные *характеристики*, которые он хочет исследовать. Он пишет, что карты могут быть *относительно узкими и полосатыми*, либо *относительно широкими и всеобъемлющими*. Также они могут быть *правильными* или *ложными*, и т. д. [стр. 193]. При этом он обращает внимание на связь между непосредственным опытом крыс и возникновением карт. То есть, если крыса была во многих случаях и обстановках и имела богатый опыт, то соответственно, ее «карта» или «карты» будут более обширными и более плодотворными для решения задач. Точно также как человек с большим жизненным опытом будет знать, как правильно поступить в той или иной ситуации. Почему бы тогда нам не изучать непосредственно все характеристики события, и воздействия окружающей среды, с которыми сталкиваются крысы, и отмечать изменения в поведении? Ведь, когда Толман говорит о *характеристиках карт*, на самом деле он грубо описывает выводы на основе прямого наблюдения за поведением крыс в разных условиях. Зачем выдумывать метафоры и исследовать их, когда можно исследовать то, что видно напрямую? Зачем блуждать в потемках, пытаться понять поведение, и делать двойную работу?

Далее в своей статье Толман описывает пять групп опытов, на основе которых он считает, что его теория верна: 1. Латентное научение, 2. Замещающие пробы и ошибки, 3. Поиск стимула, 4. Опыты «гипотезы», и 5. Пространственная ориентация.

1. Латентное научение

Толман описывает ряд опытов, которых вводит в категорию под названием «*Латентное (скрытое) научение*». Он описывает опыты, проведенные в лаборатории Беркели, университета Калифорнии, в 20-е годы, 20-го века ученым, по имени Н. С. Blodgett. Блоджет вводил три группы крыс поочередно в лабиринт. Первую группу (контрольную) он запускал в лабиринт раз в день и в конце повторения они находили пищу (в лабиринт крысы помещались по отдельности). С каждым разом отрезок времени, требующийся для нахождения пищи, укорачивался, рисовалась *кривая научения*. Две другие группы — II и III были экспериментальными. Крысы второй группы помещались в лабиринт, в котором не было корма в течение шести дней (каждый день проводилось одно повторение). То есть грызуны просто помещались в лабиринт и бегали там. Крысы третьей группы также помещались в лабиринт без пищи, но только в течение первых трех дней. Затем экспериментаторы добавляли пищу в лабиринт для обеих групп. Для второй группы ящик с пищей поставили в конце лабиринта впервые лишь на седьмой день, а для третьей группы его добавили на четвертый день. Затем, те крысы, которые уже несколько дней бродили по лабиринту без пищи, находили ее

намного быстрее, чем те крысы, которые впервые поместились в лабиринт, в котором изначально была пища (первая группа). Суть заключается в том, что даже без еды крысы «запоминали» лабиринт. По мнению Толмана, это являлось доказательством образования, так называемых, *когнитивных карт*.

В главе о *Содержании опытов*, я опишу воспроизведение подобного опыта, и объясню это явление иначе (через описание *факторов подкрепления*). Дело в том, что в данном случае пища не является единственным подкреплением. Существуют иные значимые стимулы, о которых я напишу позже.

Толман описывает метафорическим образом некоторые процессы, которые, возможно, происходят в нервной системе. Я не против метафор при условии, что мы знаем, что это *лишь* метафоры, и что у нас пока нет объективного объяснения. Но затем Толман пишет, что крысы могут «изъять» из карты то, что им надо в любое время и воспользоваться этим. Я, как и остальные бихевиористы и поведенческие аналитики, считаю это неверным.

Далее Толман пишет о похожих опытах, поставленных К. W. Spence и R. Lippitt в 40-х годах, которые на его взгляд, лучше демонстрируют это явление и подкрепляют его теорию. Они построили закрытую площадку в форме английской буквы «У». Если представить, что мы наблюдаем на эту площадку сверху, то нижняя часть буквы «У», это точка старта, куда помещали животных. А в верхних частях буквы, в каждой стороне было по одному ящику «вознаграждения». В одной стороне был ящик с водой, а в другой — ящик с кормом. Вначале опытов в площадку помещали сытых и не жаждущих крыс. Крысы бегали по обоим проходам и их оттуда забирали и помещали в другие клетки с другими крысами. Затем животных разделили на две группы — одну составляли голодные крысы, а другую жаждущие попить. Их поочередно помещали в ту же площадку. Толман пишет, что голодные крысы, шли чаще в сторону, где находилась еда, а жаждущие крысы чаще устремлялись к воде. Как писалось выше, Толман считает, что эти опыты лучше показывают, как у грызунов образуются когнитивные карты окружающей местности.

Что ж, я попытаюсь объяснить иначе — Крысы видели много раз воду в определенном месте, а еду в другом. Образовалось респондентное (Павловское) обусловливание. К примеру, всем нам знаком случаи, в котором мы кладем куда-то какую-то вещь и уходим. А когда в будущем она нам понадобится, мы идем искать её в том же месте, где оставили. Также может произойти так, что если тотчас, когда мы кладем вещь, наше внимание чем-нибудь отвлекается. Мы уходим после этого, оставив ту вещь, и в дальнейшем можем забыть, где мы её оставили. Здесь мы имеем дело с респондентным обусловливанием. Когда мы имеем дело с рефлексом, у нас открывается возможность иметь количественные характеристики поведения. Силу рефлекса (если речь идет о респондентном обусловливании) можно измерять количеством произошедших повторений, интен-

сивностью стимула по отношению к реакции и так далее. А силу оперантов можно измерять количеством времени, требуемого крысам добежать до корма или до воды, прогнозировать количество реакций, которые будут появляться в период угасания (если мы уберем корм и воду с тех мест) и так далее. Количественность и точность позволяют нам создать науку, и избежать лишние когнитивные метафоры.

2. Замещающие пробы и ошибки

Перед описанием хода опытов, Толман сначала описывает строение аппарата в опытах К. S Lashley из конца 20-х годов. Крысу ставили на невысокую стойку, из которой можно было прыгать. Напротив стоял большой аппарат, на стенке которого были два отверстия с дверцами на уровне высоты стойки, на которой находилась крыса. Дверцы были закрыты (но одну из них можно было открыть, если её толкнуть). Дверцы отличались некоторыми свойствами, обе были полосатыми, но на одной из них линии были горизонтальными, а на другой вертикальными. Если крыса прыгала в одно отверстие, то дверь открывалась, и крыса попадала внутрь, и там был корм. Если крыса прыгала в другое отверстие, она ударялась и падала вниз.

Потом Толман описывает опыты, которые сам воспроизвел, и о которых опубликовал статью в 1939. Его аппарат был иным. Перед дверцами (в которые крыса должна была прыгнуть) была поверхность, и на ней была стенка между дверями, разделявшая эту площадь. В таком случае, если крыса прыгала в сторону неправильной двери, она приземлялась на поверхность и, соответственно, могла развернуться и прыгнуть обратно на стойку.

Толман пишет, что когда выбор был более легким для различения (одна дверь была белой, а другая черной), то «животное не только научалось быстрее, но и повторяло больше попыток» [стр. 197], что звучит весьма противоречиво. Этот, описываемый им процесс «проб и ошибок» и есть процесс, так называемого, научения! Трудно понять, что Толман имел в виду. Я считаю, что это описание не достаточное. В конце абзаца Толман пишет, что этот опыт подкрепляет его теорию, поскольку крысы не реагируют пассивно на стимулы, но активно различают их. Этому феномену Скиннер посвятил целую главу в книге *Поведение организмов* [1938], где детально и технично описал суть этого явления. Это называется поведение под контролем *дискриминативного* или *различительного стимула*. Об этом феномене также писал Павлов, только он наблюдал его в респондентном поведении, а не в оперантном, как Толман и Скиннер. Эту группу опытов, также можно объяснить через факторы подкрепления.

3. Поиск стимула

Толман описывает опыты Брайфорда Хадсона (Bradford Hudson. Ph.D.), в которых тот создает у крысы достаточно сильный условный рефлекс лишь от одного обусловливания (речь идет о респондентном обусловливании). Крыса находится в специальной клетке и касается металлической кормушки, чтобы получить пищу. В это мгновение она получает сильный электрический удар. На стене, из кото-

рой выпирает кормушка, начерчен полосатый узор и после удара крыса начинает его избегать. Хадсон заметил, что после электрического удара крыса начинала смотреть вокруг и «искать» от чего произошёл этот удар током. После этого, у него возникла интересная мысль. Что будет если во время удара скрыть узор? «Крысы могут не установить ассоциацию» [стр. 201]. После этого Толман пишет, что Хадсон устроил обстановку так, что когда крысу ударило током во время касания кормушки, свет на секунду отключался. На сутки позже крысу помещали в клетку. Она не избегала узора на стене. После описания данного опыта Толман вновь утверждает, что и это подкрепляет его теорию. Но ведь обусловливание может сформироваться и под влиянием других нейтральных стимулов, которые присутствуют вместе с подкрепляющим стимулом. Например, через сто таких повторений крыса, наверное, начнёт бояться находиться в этой клетке.

В отличие от опытов второй группы, где изучалось оперантное поведение под контролем различительного стимула, в этих опытах мы имеем дело с респондентным поведением. Это явление очень тщательно исследовал Павлов и детально его описывал.

4. Опыты «гипотезы»

Этот вид опытов, на мой взгляд, ничем не отличается от опытов второй группы, поэтому описывать его не буду. В нем также подкрепляются «выборы» крыс, правильные проходы в лабиринте. Если читателю интересно узнать об этой группе опытов, он может прочесть статью Толмана, которая указывается в конце данной работы в списке литературы.

5. Пространственное ориентирование

Данную группу опытов я опишу более подробно, чем остальные, поскольку один из таких опытов я воспроизвел. Данные о нем и о ходе опыта я опишу в главе о *Содержании опытов*.

Толман описывает необычный случай, произошедший во время опытов Lashley, проведенных в 1929 году. Крыс, ранее обученных находить пищу в лабиринте, поместили в очередной раз в лабиринт, и они отодвинули крышку над местом старта, залезли наверх, пробежали в прямом направлении в ту сторону, где находился ящик с пищей, и кое как добрались до него. О похожих случаях также общались иные исследователи. Толман считает, что у грызунов сформировалась более обширная «карта». Однако, читая его статью, я заметил, что он ни слова не писал о прошлом его крыс. Нигде не пишется об их жизненном опыте, следовательно, нам ничего неизвестно об их истории подкрепления. Вероятно, Толман и иные исследователи, о которых он пишет в своей статье даже не знают о значимости таких данных. Вольфганг Келер (1887–1967), немецкий психолог-исследователь, из-за подобной ошибки выдумал некий «инсайт»¹ (или «озарение»). Он наблюдал за тем,

как человекообразные обезьяны решали задачи, при этом не зная ничего об их прошлом. В 1982 году вышел короткий документальный фильм Берреса Фредрика Скиннера и Роберта Эпштейна, где они показывают, как голубей можно натренировать решать сложные задачи. Они объясняют этот процесс факторами подкрепления, и затрагивают тему «инсайта» Келера. Я не утверждаю, что такого явления в «психике» не существует. Каждый из нас, находясь в обстановке, где нужно решить какую-то задачу, внезапно может ощутить некое озарение и понять, что делать. Однако это озарение не есть причина поведения, а лишь малое звено очень длинной цепи истории обусловливания. Озарение лишь маленькая часть этого события.

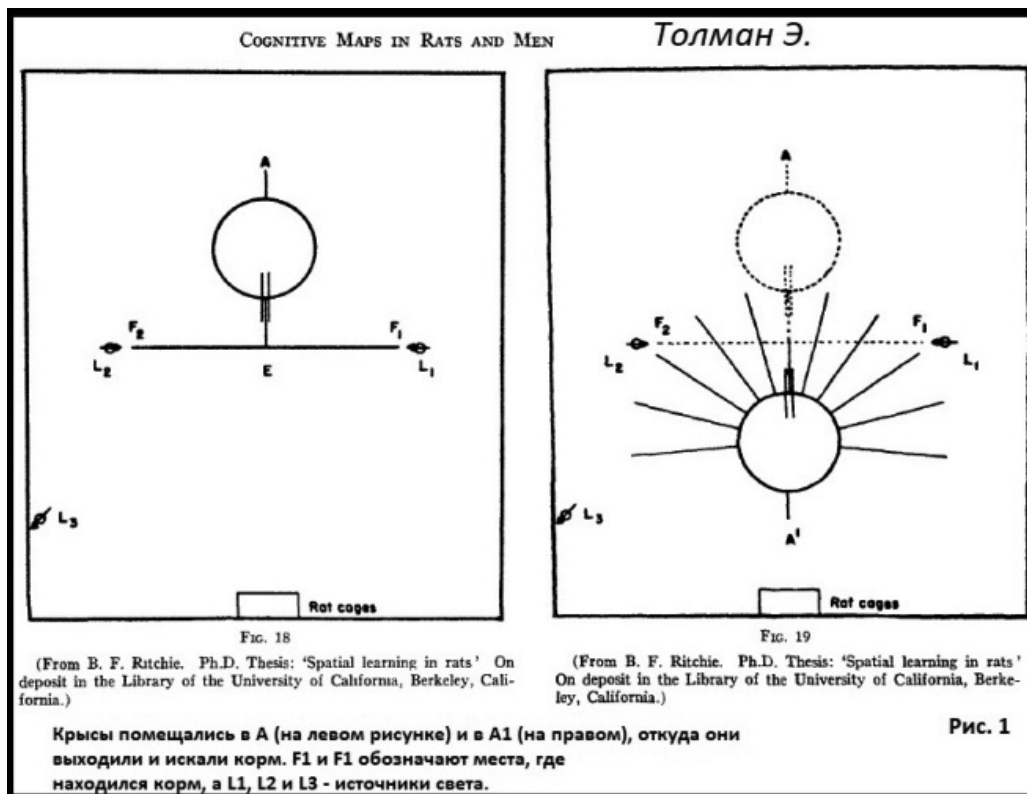
Возвращаясь к опытам Толмана, можно предположить, что те крысы так делали, поскольку раньше они, возможно, много лазили на различные поверхности. А в лабиринте, после того, как они «выучили его», то, так сказать, включилось поведение «залезть наверх».

Дальше Толман описывает опыт, который провел с двумя учеными (этот опыт описывать не буду), и еще один похожий опыт, но более простой, проведенный одним исследователем, которого звали В. F. Ritchie (также в лаборатории университета Калифорнии Беркли). Именно этот опыт я и воспроизвел, и об этом напишу в дальнейшем.

В опыте крысы пробегали на столе в форме буквы «Т» (см. рис. 1) в одну из сторон. 25 крыс были обучены в течение недели (20 повторений в итоге) находить корм в одной стороне, а другие 25 крыс в другой. На восьмой день стол повернули на 180 градусов, закрыли центральный проход, который вел к распутью, но добавили новые пути, исходящие из круглой площади. Крысы помещались на стартовое место, и добежали до прохода, где было закрыто. Заметив это, крысы возвращались в центральную площадь, некоторое время там блуждали и недоумевали, а затем выбирали один проход и выбегали через него. Толман отмечает, что на этот раз большинство крыс выбегало не в ту сторону, где должна была находиться пища (то есть, в отношении самого лабиринта), а в сторону, которая была перпендикулярна соответствующим сторонам комнаты, в которой этот лабиринт находился. Это явление дало Толману полагать, что у крыс формировались «карты» комнаты, а не площадки, в которой они бегали. Но ведь это явление тоже можно объяснить факторами подкрепления. В данном случае присутствовал различительный стимул (стены), под контролем которого находилось поведение. Почему именно стены контролировали поведением крыс в той обстановке? Скорее всего ответ находится в их прошлом, и в особенностях физиологии и морфологии организма.

В заключение своей статьи Толман пишет, что, возможно, и у людей создаются различные когнитивные карты. Он приводит разные примеры общественных проблем и неврозов.

¹ Инсайт — умственное явление, суть которого в неожиданном, отчасти интуитивном прорыве к пониманию поставленной проблемы и внезапном нахождении ее решения. (Взято из википедии).



Статья Вейсберга и Ньюкомби «Когнитивные карты: некоторые люди создают их, другие страдают»

Авторы этой рукописи пишут, что данная точка зрения (когнитивные, навигационные карты) поддерживается многими нейропсихологами, которые непосредственно наблюдали работу нейронов и визуальную картину мозга. Я сомневаюсь, что эти нейропсихологи могли наблюдать напрямую сами «карты». Что это вообще такое? Что означает термин «когнитивные карты»? Их можно как-то увидеть? Они видели нейрофизиологические процессы, но не «карты». Очевидно, что разные процессы существуют в нервной системе. Было бы абсурдно их отрицать. Но эти процессы (к примеру, те, что происходят в нервной системе крысы, когда та обуславливается), не являются «картами». Обуславливание не может происходить без прямого взаимодействия и адаптации с внешней средой. Эти процессы и есть поведение только на более меньшем масштабе, и на них также воздействуют стимулы из внешней среды. Факторы подкрепления влияют на нервную систему и изменяют её деятельность [Schlinger H. D., 2014, в интервью для Prosocial Progress Foundation].

Далее авторы описывают иное воззрение. Они пишут, что грызуны и люди полагаются, так сказать, на некие отпечатки в воспоминании мест и на маршруты в навигации [Shettleworth, 2010, Warren, Kothman, Schnapp, Ericson, 2017], а затем авторы утверждают, что эти два вида объяснения (которые почти одинаковы, на мой взгляд), «конфликтуют» между собой. Затем авторы утверждают, что этому спору есть простое решение: люди значительно отличаются в своей способности изучать большие среды

и перемещаться в них [Hegarty & Waller, 2005; Wolbers & Hegarty, 2010]. У людей в самом деле более развита нервная система, но указание на такой очевидный факт не решает задачу, а лишь вводит в более глубокое заблуждение. Авторы описывают ряд экспериментов с людьми. Я не буду о них писать, поскольку не считаю их описание значимым для данной статьи. Лишь коротко выскажусь и отмечу, что в опытах проверяли способности разных людей из различных групп запоминать определенные маршруты. Тут проблема даже не в том, что авторы не пишут об истории подкрепления этих людей, а в том, что нервная система взрослого человека настолько развитая структура, что может контролироваться огромным числом стимулов внешней среды, в отличие, например, от животного. Даже ребенок может иметь очень масштабный репертуар поведения (например, большой словарный запас, различные навыки и так далее), и таким образом становится просто бессмысленно проводить на людях опыты подобного рода. В конце статьи авторы также пытаются объяснить эти формы поведения людей (запоминание маршрутов) ассоциативными процессами в нервной системе.

Критика когнитивной психологии

Я читал о когнитивном подходе из разных источников, но в основном из тех, что связаны с психотерапией. Для того, чтобы понять общую суть этого подхода, я решил прочесть главу под названием «Когнитивная психология» из книги «История зарубежной психологии 30-е-60-е годы XX века», изданной Московским Университетом в 1986 году. На основе того, что я прочитал (и на основе того, что мне было известно до этого), я буду критиковать этот подход.

После второй мировой войны, возникла «новая» наука. Ее предметами изучения стали такие «психические процессы» как восприятие, память, внимание, решение задач, речь и так далее. Подход когнитивной психологии совмещал в себе некую смесь кибернетики и методологического бихевиоризма Уотсона: они уподобляли организм человека компьютеру: человек получал информацию, «перерабатывал» ее, «сохранял» в памяти, а затем извлекал в нужное время.

Если, например, коснуться темы восприятия и внимания, то откуда мы знаем, что человек «обращает внимание» или «воспринимает»? Очевидно, что через прямое наблюдение за его поведением. И если то, что мы видим есть поведение, значит мы можем это анализировать с точки зрения анализа поведения, выявить контролирующие стимулы из окружающей среды. Например, в борцовском зале тренер обучает ребят выполнять новую технику. Он находится по середине зала с одним из учеников и показывает, к примеру, как выполнять тот или иной бросок, или проход в ноги. Во время демонстрации он выполняет особое движение рукой, которое с первого взгляда весьма трудно разглядеть, но которое, предположим, является ключевым в данной технике. К примеру, какой-нибудь захват кисти. Тренер знает о том, что необходимо обратить внимание ребят на это движение, чтобы они научились хорошо выполнять технику, и говорит им: «Обратите внимание на мою руку, я хватаю его кисть», и ученики смотрят. Так какой же процесс тут произошел? Некие когнитивные процессы в сознании учеников? Или мы видим, как их поведение изменилось под воздействием стимулов из внешней окружающей среды? Да, процессы в нервной системе безусловно всегда происходят, но они не являются нашим предметом изучения. Также данные процессы не являются *причинами* поведения (они могут быть лишь причинами того, что организм *вообще* может себя как-то вести, или, причинами того, что он живёт, но эти очевидности не дают нам понимать, как управлять поведением и прогнозировать его). Тренер попросил учеников *обратить внимание*, это есть *антедецент*, или предшествующее событие, различительный стимул. Ученики смотрят на его руку (при условии, что они знают значение того языка, на котором тренер говорит т. е., существуют ли у них обусловленные рефлексом данных слов и т. д.), это есть *поведение*, или *реакция* на *различительный стимул*. Ученики видят, как работает техника, это *постдецент*, последующее подкрепляющее событие. Затем ученики пробуют выполнить технику, но это уже другая цепочка поведения. То, что мы наблюдаем есть взаимодействия организмов с окружающей средой — для тренера все ученики и неодушевленные предметы есть окружающая среда, его поведение также подкрепляется поведением учеников (если бы его никто не слушал, он бы скорее всего перестал быть тренером), а для каждого ученика также остальные ученики, тренер и неодушевленные предметы являются окружающей средой. Организм ведет себя именно так, как он ведет себя из-за прошлых событий. Процессы переработки в нервной системе существуют, но они

предмет изучения неврологов, физиологов и так далее. Они ни в коем случае не являются предметом изучения когнитивных психологов. Им лишь кажется, что они их изучают. В 1974 году Беррес Скиннер опубликовал книгу «*О бихевиоризме*», в которой он детально и подробно объясняет различные сознательные, речевые и прочие процессы через факторы подкрепления. Общий вывод из этой книги, на мой взгляд, таков — когнитивные процессы есть поведение.

Хочу еще добавить, что еще задолго до возникновения «когнитивной науки», разными учеными предпринимались подобные, и, по-моему, более плодотворные инициативы познать и изучать «когнитивные» явления. К сожалению, об этих ученых сегодня мало говорится.

В 1863 году великий исследователь, физиолог Иван Михайлович Сеченов (1829—1905) опубликовал свой главный труд «*Рефлексы головного мозга*». В нем он, на основе данных доступных физиологии в 1863 году, пытается разобрать и описать всю деятельность человека. Он делает это через призму самого простого рефлекса (*стимул-S* → *реакция-R*), и разделяет человеческое поведение на «вольные и произвольные движения». Чуть позже, в 1867 году, публикуется первый том книги «*Человек как предмет воспитания*» выдающегося педагога Константина Дмитриевича Ушинского (1824—1871). В этом труде он тоже затронул огромное количество тем, таких как строение нервной системы и деятельность сознания (насколько, конечно, позволяли *его* знания до 1867 года). Эти работы были началом изучения человеческой деятельности как научного предмета, а продолжением и развитием стал радикальный бихевиоризм и анализ поведения. Также, я хотел бы упомянуть еще одного почтенного ученого — Альфреда Коржибского (1879—1950). В 1921 году он издал первую книгу «*Зрелость человечества*», а в 1933 году, после долгих лет опытов и исследований он опубликовал свой основной труд «*Наука и здравомыслие*», где описывает разработанную им дисциплину под названием *общая семантика*¹. В этой системе Коржибски пытается объяснить сложные формы человеческого поведения такие как «речь», процессы познания, а также добавляет новую точку зрения о философии науки и прочее. Он описывает некоторые формы поведения весьма метафорически, ненаучно, подобно когнитивным психологам, но то, как он это делает имеет намного большую ценность, ибо он считает значимым воздействия окружающей среды на поведение, и пишет о том, что организм вместе с окружающей средой являются одним целым. Коржибски описывает речь, а точнее *язык*, ни как форму поведения, а как самостоятельную, ограниченную систему знаков, которая может управлять поведением (в отличии от Скиннера, который делал упор на речи именно как на поведенческом процессе). Коржибски опи-

¹ Общая семантика — прикладная эмпирическая научная дисциплина, разработанная Коржибским А. в 20-е годы двадцатого века, главным предметом исследования которой являются: 1. воздействие слов и языка на поведение человека, и 2. процессы восприятия действительности и т.д.

сывает новые техники для того, чтобы «лучше пользоваться» языком, и предлагает способы улучшения языка. В описаниях своих разработок он также ссылается на работы Ивана Павлова, Чарлза Дарвина, Жака Лёба и иных ученых.

Методология

Методология, на которую я опираюсь в своем исследовании, весьма проста — эмпирическое наблюдение за исследуемым явлением (поведением) и применение терминологии анализа поведения для объективного описания. Я опишу термины, которые буду использовать в данной работе, и с которыми читатель уже сталкивался в предыдущей главе:

Факторы подкрепления — «*Это связь между действием, его последствиями и случайными условиями, в которых действие приводит к этим последствиям. Некоторые ученые делают акцент на одном из звеньев этой цепи и понимают контингенции (факторы) как условия, существующие в момент, когда за реакцией следует подкрепление*». — Отрывок взят из предисловия переводчика для книги под названием «*По ту сторону свободы и достоинства*» Б. Ф. Скиннера, переведенной на русский язык. В самой книге переводчики настаивают на том, что не стоит переводить термин с английского (Contingencies of reinforcement), и пишут, что на русском языке лучше оставить термин как он есть: «Контингенции подкрепления». Они считают, что в русском языке нет подходящего слова, значение которого соответствует значению английскому слову. Слово *Contingency* подразумевает, что есть два события, которые *связаны* между собой, и то, что эта связь образовалась *случайно*. Такие слова как — фактор, условие, обстоятельство, случайность и т. д. не имеют такого значения, и соответственно, не подходят для перевода. Однако я все же решил использовать слово *фактор* (из словаря русского языка Ожегова С. И: Фактор — Момент, существенное обстоятельство в каком-нибудь процессе, явлении). Я выбрал это слово по двум причинам: 1) Я считаю, что нужно стараться соблюдать литературные нормы русского языка, и 2) значения слов не есть нечто устойчивое, непоколебимое, чего нельзя изменить. Когда слово *фактор* будет использоваться в словосочетании факторы подкрепления, оно будет иметь то же значение, что и английское слово Contingency.

Рефлекс — единица поведения. Представляет собой, в основном, респондентное, рефлекторное поведение (непосредственное влияние *вызывающего стимула* на организм, который вызывает ответную *реакцию*, например, вызывающий стимул, — свет — который приводит к реакции — сужению зрачка).

Оперант — некое безусловное, врожденное поведение, которое не имеет очевидного вызывающего стимула. Оно проявляется случайно в определенных условиях, и в определенной частоте. Оперант обычно может состоять из цепочки простых рефлексов. Оперантом мы называем такое поведение, которое определенным образом воздействует

на окружающий мир и приводит к изменениям. Оно будет обозначаться так: *s.R.*

Оператное обусловливание — если за оперантом следует подкрепляющий стимул, вероятность того, что он возникнет в будущем в подобных условиях — возрастает.

Закон образования цепочек — реакция одного рефлекса может представлять собой или порождать *вызывающий* или *различительный* стимул другого рефлекса (Скиннер, 1938).

Отрицательное подкрепление — если организм находится в неприятных для него условиях, любое поведение, которое поможет ему избавиться от этого стимула (от неприятных условий), будет подкрепляться, и вновь проявляться в будущем в похожих условиях.

Аверсивный стимул — неприятный стимул, которого организм избегает.

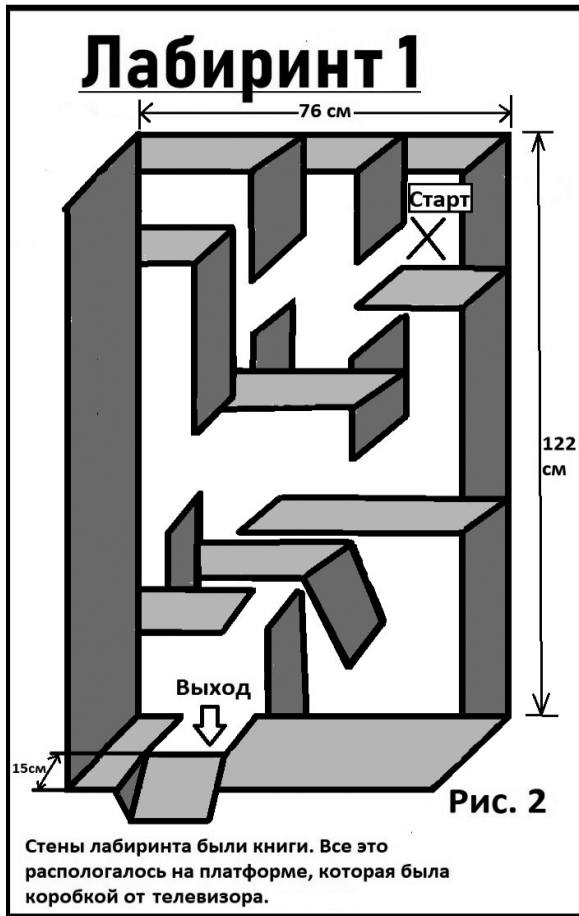
Влечение (Drive) — гипотетическое «состояние» организма, находящегося под воздействием одного или нескольких стимулов, которые усиливают или изменяют силу некоторого поведения. (К примеру, причины состояния «голода» — это некоторый промежуток времени, в котором организм не ел, деятельность, которой организм занимался за этот период и т. д. В этом состоянии возрастает сила всех условных и безусловных рефлексов, связанных с добыванием и поглощением пищи).

Теперь я опишу животных, которых использовал в опытах, а затем исследуемое поведение.

Животные — я использовал лишь двух грызунов. Это два хомяка джунгарской породы — самец, который в этой работе будет называться *хомяк 1*, и самка — *хомяк 2*. Обоим отроду, примерно, год и три месяца. Я их получил, когда обоим был, приблизительно, год. Это значит, что у хомяков целая однолетняя история подкреплений, о которой мне ничего неизвестно. Поэтому, возможно, некоторые виды реакции, о которых я буду писать либо обусловлены, либо врожденны. Однако я больше склоняюсь к тому, что они врожденны. Опыты я начал проводить, когда хомякам был год и месяц. Хомяки здоровые, физически, и «психически». Они живут в хороших условиях с избытком пищи, воды и т. д.

Возможно, читателю может показаться, что двух хомяков будет мало для таких опытов, но я считаю, что их вполне достаточно. Я не вижу смысла брать десятки хомяков и проверять их поведение в подобных обстоятельствах. Если все хомяки будут здоровыми то, скорее всего, на графиках будут видны лишь небольшие изменения, отражающие их индивидуальные генетические особенности (что нам в этой работе не особо интересно). Также цель этой работы *воспроизвести* уже поставленные опыты, а не исследовать процессы поведения ради новых научных открытий. Приведу еще один довод в свою пользу — цитату Скиннера: «*Там, где возможно получить достаточную гладкость и воспроизводимость на нескольких или на одном единственном случае, нет причин иметь дело с большими числами, кроме привычки и стремления к кажущейся*

щейся убедительности». [2016, стр. 359 — переведенная на русский язык книга «Поведение организмов»].



Исследуемое поведение — я изучал, как хомяки выбегают из лабиринта. Лабиринты я буду описывать в следующей главе.

Содержание опытов

Еще перед началом проведения опытов, пытаюсь научить хомячков выполнять какие-то трюки, я помещал их в закры-

тую площадку (обычно это был какой-то участок на полу, размером в квадратный метр, который был обставлен книгами) и пытался подкреплять всякие формы поведения кусочками яблока. Но любая попытка тренировать их была тщетной. Хотя и яблоко было сильным подкрепляющим стимулом (они его любили есть, даже когда были «сытыми» от обычного корма), частота реакций, которых я ожидал, возростала, но лишь на очень короткое время (к примеру, я помещал в участок некий кубик или мячик и подкреплял хомячков, когда они его касались). Все, что хомяки пытались делать в этой площадке, было попыткой выбраться из нее. Они пытались вскарабкаться на книги, «рыть» пол и так далее. Так я понял, что одно из сильнейших влечений хомячков (в данных условиях), выразилось в оперантах побега из закрытого помещения. Если хомяка поместить в такое пространство, мы можем наблюдать, как он пытается вскарабкаться на стены и может делать это в течение двадцати минут, и даже дольше. Эти формы поведения можно описать как врожденные безусловные операнты (хотя, это не факт, ибо как уже упоминалось выше, мне неизвестна история подкреплений этих хомячков). Именно и на этих оперантах я буду изучать, как хомяки обуславливаются выбегать из лабиринта. Но перед тем, как описать лабиринт и ход исследования, я обозначу эти операнты более точными формулами:

s.R0 — основной оперант. Он выражается в «исследовательском» поведении. Хомяк просто перемещается, движется в пространстве, находится под контролем обонятельных, слуховых, зрительных, и, наверное, самых значимых — осязательных стимулов. В условиях лабиринта (где нет ни еды, ни воды, а пол плоский и проходы узкие), такое поведение подкрепляется, если хомяк проходит через проходы и «открывает» для себя новое, более просторное место. А также частота возникновения этого поведения в определенных условиях, быстро возвышается до наивысшей силы, что мы увидим по ходу описания опыта.

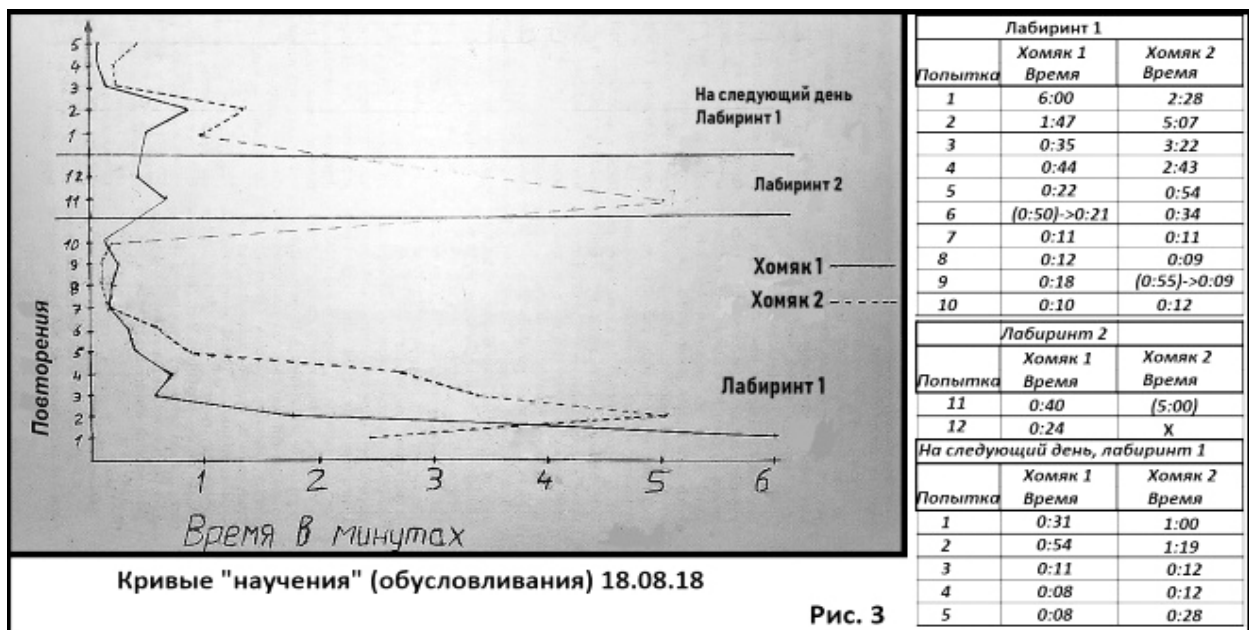


Рис. 3

s.R: AB — возможно, тоже врожденный безусловный оперант. Он обозначает одновременно два топографически похожих видов поведения: А — хомяк пытается залезть, вскарабкаться на стены, и: В — хомяк пытается «рыть» пол. Поскольку операнты очень похожи (в них задействуют практически те же эффекторы, но в быстрых, фазных, противоположенных движениях), они будут обозначены именно этим знаком. Эти два вида поведения можно описать Законом рефрактерного периода¹.

S1 — основным подкрепляющим стимулом в моих опытах будет появление «*нового пространства для исследования*». Можно сказать, что это является отрицательным подкреплением, поскольку хомяки стремятся выбежать из лабиринта.

Лабиринт — первый и основной лабиринт показан на рис. 2. В этом лабиринте в качестве стен стоят книги. Они поставлены на большой платформе, размеры которой 76 см в ширину, 122 см в длину и 15 см в высоту. Я помещал хомяков по очереди в место, где обозначен знак X и наблюдал за их поведением.

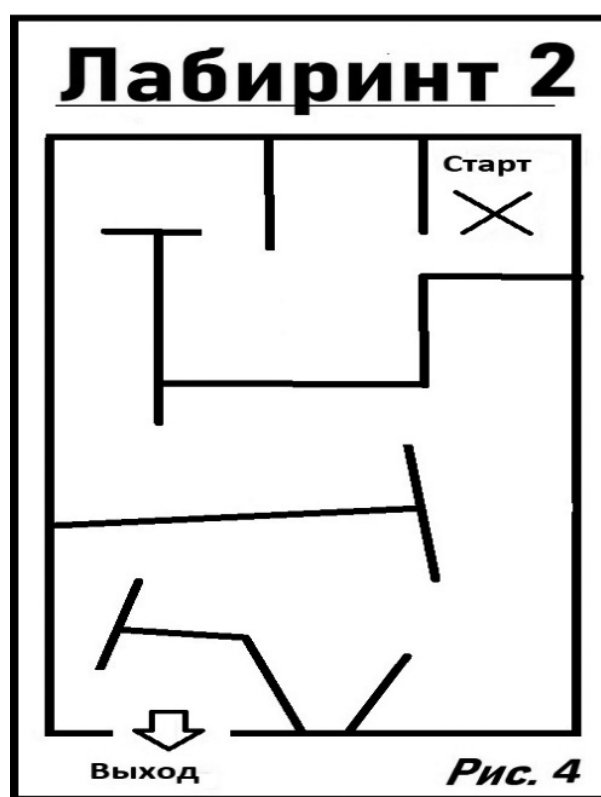
Обусловливание цепочки рефлексов

Влечения голода и жажды не контролировались (в своих опытах, Торндайк, Скиннер и Толман управляли этими переменными).

В моих опытах управлялись только влечение выбраться наружу, и два вида влечения, которых в этой работе я касаться не буду: влечение к яблоку, и влечение активности организма (которое сильно пересекается с влечением «выбраться наружу» из закрытого пространства). Когда хомяк находится в открытом пространстве, то «исследовательское» поведение умеренно — рефлекс, связанные с бегом, рытьем, вскарабкиванием и так далее относительно слабые. А когда хомяк оказывается в закрытом или узком пространстве, появляется состояние нехватки открытого пространства, и сила этих рефлексов существенно повышается. Первые попытки хомяков выхода из лабиринта я подкреплял яблоком (не зная о том, что это лишнее, потому что, как уже отмечалось выше, сам по себе выход из лабиринта оказался сильнейшим отрицательным подкреплением).

Итак, хомяки помещались по очереди. В первых попытках они исследовали местность, ходили по коридорам лабиринта (s.R0), и проявляли беспрестанно реакций рытья и вскарабкивания (s.R: AB). Хомяку 1 понадобилось 6 минут в первом повторении, чтобы выбраться из лабиринта. Хомяку 2 — 2:28 мин. (График и таблицу с точными данными см. на рис. 3). Первое повторение хомяка 2 оказалось весьма случайным, так как в трех последующих повторениях, как видно на графике и в таблице, промежутков времени был длиннее, чем в первом повторении. Хомяк 1 оказался более «сметливым», и во втором повторении он вышел из лабиринта за 1:47 мин. На пятом повторении

у хомяка 1 сила операнта достигла почти наивысшей степени, а хомяку 2 нужно было семь повторений для похожего результата. С каждым повторением сила s.R: AB уменьшалась, пока не упала до нуля (хомяки больше не пытались рыть или карабкаться на стены). А сила s.R0 выросла до высшей степени. На последних повторениях, когда хомяки помещались в лабиринт, они мгновенно начинали бежать по пути к выходу (за исключением двух случаев, когда хомяк 1 в шестом повторении «завис», так сказать, в течение пятидесяти секунд, и просто неподвижно сидел, и изредка, «чистил», так сказать, самого себя. Тоже самое было с хомяком 2 в девятом повторении, я поместил его в стартовое место, и он сидел там неподвижно в течение пятидесяти пяти секунд.



Изменения в цепочке рефлексов

После того, как хомяки обусловились (Каждый совершил по десять повторений, т. е., произошло десять событий обусловливания) выходить из лабиринта, я слегка изменил его, чтобы проверить, как они поведут себя на этот раз (см. рис. 4). Я поместил на старт хомяка 2, но он сидел неподвижно в течение пяти минут. Мне показалось, что он сильно истощился, и я вернул его обратно в клетку. Я решил закончить с ним тренировки на этот день. (Скорее всего, ход опытов для хомяков был неприятным. Несмотря на то, что никакой боли им не причинялось, и они не были голодными, но частое помещение в лабиринт, скорее всего, напрягало и изматывало их).

Я поместил хомяка 1 в лабиринт. В первом повторении ему понадобилось всего лишь сорок секунд, чтобы выбраться. Второе повторение заняло 24 секунды. Данные результаты (одна неудавшаяся попытка хомяка 2, и два по-

¹ Закон рефрактерного периода — сразу после вызывания некоторых рефлексов их сила понижается (иногда до нулевой величины). За время последующего бездействия она возвращается к исходному значению. [Скиннер, 1938]

вторения хомяка 1) отображаются на графике на попытках 11 и 12.

Очевидно, что результаты данных двух повторений (0:40 и 0:24 сек.) значительно отличаются от данных двух первых повторений хомяка 1 в лабиринте 1 (6:00 и 1:47 сек.). Когнитивные психологи сказали бы, что у хомяка «образовалась» *когнитивная карта* лабиринта (данной платформы), и поэтому он «знал» как ориентироваться в данных условиях. Я, разумеется, не соглашаюсь с этим объяснением. Хомяк 1 находился в течение определенного количества времени в определенных условиях (лабиринт 1). В этих условиях, в репертуаре поведения хомяка наблюдались два операнта: *s.R0* и *s.R: AB*. В течение десяти обусловливающих, в этом лабиринте, сила операнта *s.R: AB* снизилась до нуля, поскольку не приводила к подкреплению (в последних повторениях хомяк не пытался никуда залезть, и не пытался ничего порвать), а сила операнта *s.R0* достигла наивысшего предела (в поздних повторениях хомяк 1 начал выбегать из лабиринта меньше чем за 18 секунд. Помимо основного подкрепляющего стимула, являющимся выходом из лабиринта, это поведение состоит из сложной цепочки оперантов (подробнее об этом я напишу на следующих страницах). То есть, подкреплялся не только основной путь, который приводил к выходу, но и повороты и проходы внутри самого лабиринта, которые являлись составляющими данного пути (доказательства этому приведутся дальше). Исходя из написанного выше, я объясню поведение хомяка в лабиринте 2. Когда хомяк 1 поместился в похожие условия (лабиринт 2), сначала в ход пошел тот оперант, который ранее усилился обусловливанием (*s.R0*). Хомяк будет исследовать местность, и если после каждого прохода или поворота будут открываться новые пространства, которые в итоге приведут к выходу из лабиринта, то оперант вновь получит свое подкрепление, что, собственно, и произошло.

На следующий день, я вновь помещал хомяков в лабиринт 1 (повторения отмечены на графике и в таблице на рис. 3). В первой попытке хомяк 1 выбежал за 31 секунду, а хомяк 2 за минуту. Затем, на втором повторении у обоих слегка подскочили результаты, а далее оперант вновь почти достиг своего порога.

Операнты возникают самопроизвольно, случайно, но *отбираются* окружающей средой. На вопросы почему *вообще* или почему *изначально* возникают те или иные виды поведения мы должны обратиться к иному процессу отбора — естественному отбору. Однако этим занимаются другие науки (этология, эволюционная биология и так далее). Поведение есть функция окружающей среды. В данном опыте хомяк помещался в определенные условия, которые отличались от привычной обстановки в его обиходной жизни. Эти условия есть определенная окружающая среда, которая может порождать некоторые виды поведения (*s.R0*, *s.R: AB* и некоторые другие незначительные формы поведения). Но спустя некоторое время, после событий, в которых наблюдался процесс *отбора*, с данными условиями (которые кстати можно обозначить как различительный

стимул *лабиринт 1*) связался оперант *s.R0*, который приводил к подкрепляющему стимулу *S1* — выходу из лабиринта. Это событие можно обозначить короткой формулой:

Sd: помещение в лабиринт → s.R0: бег по особому пути → S1: выход из лабиринта

Где *Sd* есть предшествующее событие (помещение в лабиринт — различительный, умеренно аверсивный стимул, который (ныне) приводит к операнту *s.R0*, поведению за которым следует последствие, отрицательное подкрепление *S1*. Важно помнить, что связь является условной.

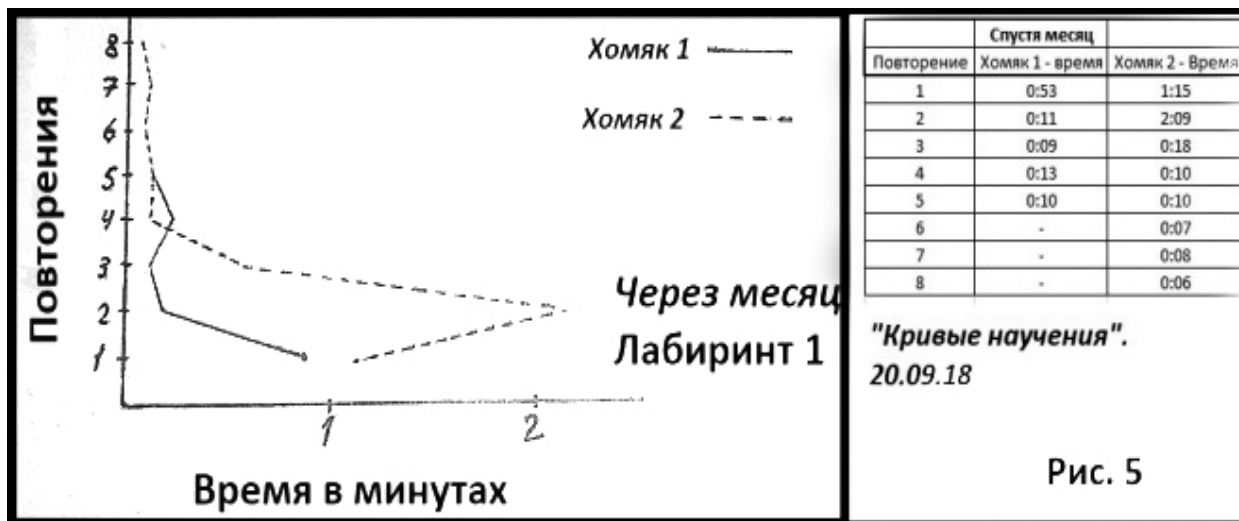
Можно сказать, что поведение подобно реке. Текущую реку направляет русло, сила тяжести и прочие факторы. Реку, как и поведение, можно воспринимать как зависимую переменную, а факторы, влияющие на нее, как независимых переменных.

«Память»

Через месяц, я повторил тот же опыт. Я проверил как изменилась сила операнта, или, говоря обиходной речью: «запомнили ли хомяки как выходить из лабиринта»? За этот месяц бездействия, хомяки ни разу не видели лабиринты, жили спокойно в своих клетках. Полученные результаты можно увидеть на кривых и в таблице на рис. 5.

Результаты первых повторении меня удивили. Хомяк 1 пробежал лабиринт за 53 секунды, а у хомяка 2 это заняло минуту и 15 секунд. Обычный человек может сказать: «У хомяков хорошая «память», и начал бы описывать поведенческие процессы всякими словечками, которые отсылают к «сознанию», «памяти» и так далее. Но слово «память» имеет очень расплывчатый и неоднозначный смысл, который отсылает нас то в область нейрофизиологии, то в область метафизики, души и сознания. А то, что мы наблюдаем это операнты, которые управляются внешними, также наблюдаемыми, переменными и имеем количественные данные. Месяц назад, в этом лабиринте, хомяки прошли через 15 обусловливающих. Каждое такое событие имеет свой результат, свои точные характеристики. Пережив *именно* такие факторы подкрепления, хомяки, вновь попав в такую обстановку, показали *именно* такие, а не другие результаты. Что, если бы в первый день тренировок, каждый хомяк сделал бы только пять повторений? В таком случае нынешний график выглядел бы совершенно **иначе**. Несмотря на то, что хомяк прошел через пять обусловливающих, здесь также можно вставить слово «память», но это нам ни о чем не говорит. Мы имеем дело с процессом взаимосвязи организма с окружающей средой и с точными данными, которые помогают нам видеть, как изменения в условиях внешней среды в прошлом влияют на поведение. К тому же, точные количественные данные и выявление различительных и подкрепляющих стимулов позволяют нам прогнозировать и управлять *поведением*. Управлять «памятью», «сознанием» или «душой», невозможно.

Вернемся к графику. Как мы видим дальше, на втором повторении хомяк 1 пробежал лабиринт за 11 секунд (высшая сила операнта), а хомяк 2 пробежал за десять секунд на четвертом повторении.



Угасание

Если за оперантом, который раньше усилился об-
условливанием, больше не следует подкрепляющий сти-
мул, то его сила начинает снижаться (Скиннер, 1938).
После пяти повторений с хомяком 1 и восемью повторениями
с хомяком 2, я решил проверить, что произойдет, если за-
крыть выход из лабиринта. Однако, когда я помещал хомяка
2 в лабиринт (эти повторения проводились только с хомяком
2) наблюдались разные реакций, в разные промежутки вре-
мени, и в разных местах лабиринта. Мне показалось весьма
хлопотливым трудом записывать все, что я видел в таблице.

Поэтому для данного опыта нет ни таблицы, ни графика.
Я опишу лишь коротко общую суть того, что произошло.
В первом повторении, хомяк 2 пробежал до выхода за 13 се-
кунд. Там стояла книга и закрывала выход. Хомяк пытался
найти этот выход, но не нашел. Через некоторое время он от-
правился обратно к исходной точке и остановился в опреде-
ленном месте. Затем хомяк вновь проделал тот путь, по ко-
торому он был обусловлен выходить из лабиринта. В итоге
я провел пять повторении с угасанием, и с каждым разом все
чаще и чаще оперант s.R: АВ начал обретать все большую
и большую силу, а оперант s.R0 угасать.



Когнитивные карты или факторы подкрепления?

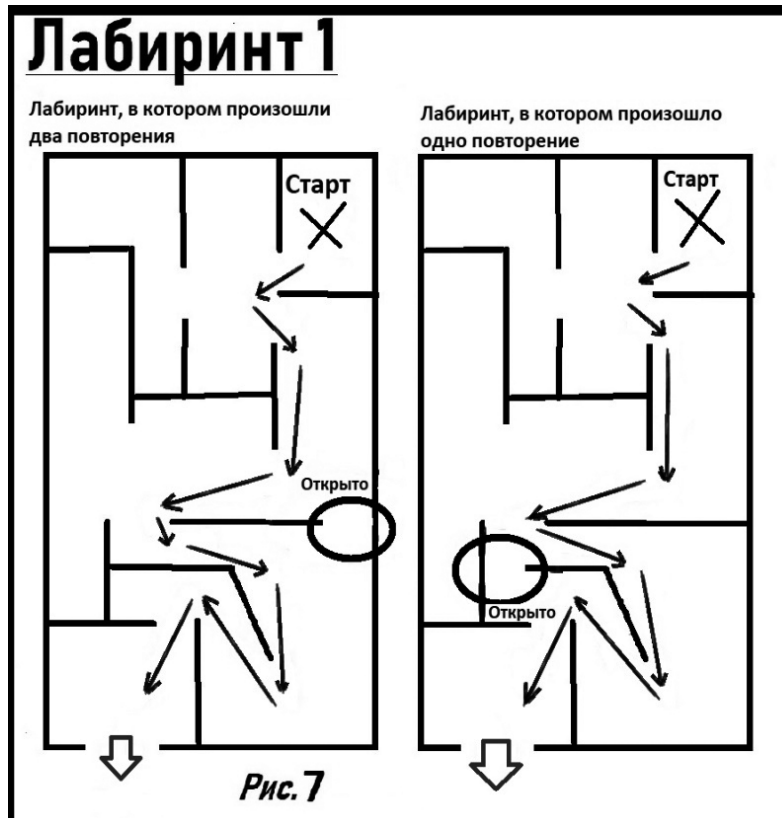
Описывая первые дни тренировок хомячков, я отметил,
что такое сложное поведение можно объяснить через фак-

торы подкрепления — каждый поворот в лабиринте, после
которого открывается новое пространство для исследова-
ния является отрицательным подкреплением. Определен-

ный путь в лабиринте, который в итоге приводит хомяка к выходу (основному отрицательно подкрепляющему стимулу) обуславливается в цепочку оперантов. И в этом разделе я подробно опишу данную точку зрения и результаты опытов в качестве её подкрепления.

Итак, как уже читателю известно из обзора литературы, когнитивные психологи предполагают, что у грызунов образуются когнитивные, навигационные карты местности, в которой они находятся. Вдобавок, современные

когнитивные психологи считают, что организм, находясь в определенных условиях, не реагирует на стимулы *напрямую*, а сначала разглядывает, «перерабатывает» ситуацию, «оценивает» происходящее, и лишь затем «выбирает» как отреагировать. Через опыты, которые я сейчас буду описывать, читатель поймет, что это не так. На рис. 6 читатель может увидеть, как выглядит гипотетическое объяснение ныне изучаемого поведения, предлагаемое мною на основе анализа поведения.

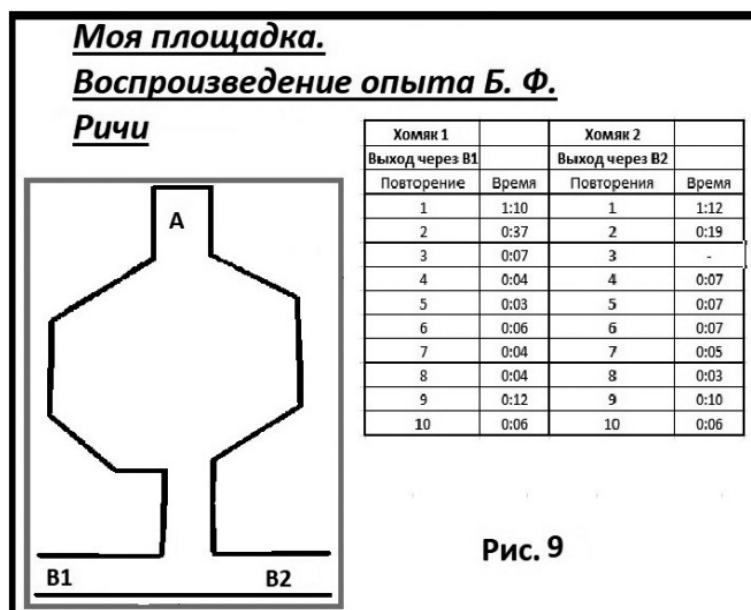


После того, как я закончил наблюдать за процессами угасания у хомяка 2, я решил слегка изменить лабиринт 1, и наблюдать за поведением хомяка 1. Из лабиринта я вынул одну книгу, тем самым открыв новый проход, через который открывается более короткий путь к выходу (см. на рис. 7 слева). Я запустил хомяка 1 дважды в этот лабиринт, но он пробежал именно через тот путь, через который был обусловлен ранее (оба раза за 6 секунд). Затем я вернул книгу на место, и вынул иную из другого места (см. на рис. 7 справа). Теперь открылся новый проход, путь до выхода стал более коротким. К тому же место оказалось таким, что было трудно не заметить. Однако хомяк все равно пробежал через выученный путь, на этот раз за 8 секунд. Почему хомяк не остановился в трех случаях и не подумал: «А может попробовать пройти через новый проход?» Почему хомяк не остановился и не «обработал» обстановку? Куда исчезли его «когнитивные карты»? Я считаю, что эти три попытки вполне достаточны для того, чтобы показать, что поведение грызунов зависит от прошлого жизненного опыта, что объясняется через факторы подкреп-

ления, а не от неких воображаемых «когнитивных карт», «памяти» и так далее.

Переобусловливание

Я не остановился на этом и решил переобусловить хомяка 1. На этот раз я помещал его в лабиринт 1, но теперь начальная точка была на месте, где раньше был выход, а там, где раньше была начальная точка, был выход. То есть старт и финиш поменялись местами. Хомяк обусловился выбежать через новый выход за четыре повторения. (Таблицы с результатами данных показаны на рис. 8). После переобусловливания, (которое видно на рис. 8), я решил снова проверить, как хомяк поведет себя если уберу где-то книгу и сделаю путь короче. После четырех повторений обусловливания я убрал книгу из места, которое обозначено кружком на рис. 8. Я поместил в этот лабиринт хомяка 1 дважды, и в эти два повторения он опять пробежал через тот путь, через который был обусловлен пробегать. Первое повторение за 18 секунд, второе заняло всего 6 секунд, то есть, сила операнта наивысшая.



Пространственное ориентирование. Воспроизведение опыта Ричи Б. Ф.

Этот опыт провел Ричи Б. Ф., и об этом я подробно написал в главе *обзор литературы*. Ричи проверял, как обусловленные крысы отреагируют на определенные изменения в окружающей среде. Пытаясь воспроизвести подобный опыт с хомяками, я построил площадку (см. рис. 9), и помещал в нее хомяков (площадку построил на той же платформе, на которой проводил опыты).

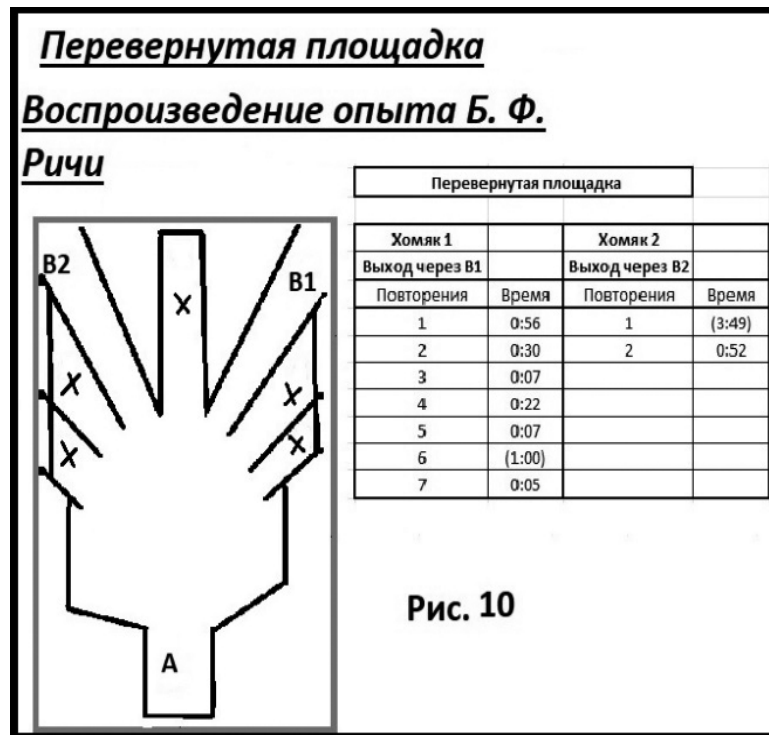
Хомяки помещались по отдельности в точку А, и каждого из них я обуславливал выходить через определенный

выход. Когда хомяк 1 помещался в площадку, выход В2 был закрыт, а В1 был открыт. А когда хомяк 2 помещался, я закрывал выход В1 и открывал выход В2. Данные об обусловливания написаны в таблице на рис. 9.

Итак, как видно на таблице, обусловливание прошло успешно (сила операнта стала высокой у обоих хомяков уже после третьего повторения). Количество времени третьего повторения хомяка 2 не записано, потому что я потерял видео, где это было снято. После обусловливания, как и в опыте Ричи, я перевернул платформу на 180 градусов, закрыл проход, который вел к тем выходам, и добавил новые проходы (см. рис. 10).

Если я не ошибаюсь, то в этих условиях, в опыте Ричи, после обусловливания на первой площадке, крысы помещались в точку А (на новой площадке), но бежали не к тому выходу, к которому они раньше обусловились, а в противоположную сторону (Если раньше они обусловились выбегать через В1, то теперь, после разворота площадки, они будут выбегать через В2, потому что этот выход ближе к той стене, к которой был близок выход В1 до разворота пло-

щадки). По словам Толмана, это показывало, что у крыс сформировались *когнитивные карты* в отношении стен комнаты, но не по отношению к платформе. Поскольку я не воспроизвел опыт точь-в-точь как у Ричи, и не знаю подробно о переменных, влияющих на результаты его опыта, я не буду это как-то опровергать, и поэтому лишь опишу то, что происходило в моем опыте, и позволю читателю самому сделать выводы.



Когда я поместил хомяка 1 в новую площадку, в точку А (см. на рис. 10), он вышел в большую площадь, и действительно направился в ту сторону, где раньше был В1 (ныне на этой стороне В2). Но после этого, ничего необычного не происходило, я наблюдал лишь обычное поведение, так называемых, «проб и ошибок». Хомяк просто исследовал площадку, которая была обставлена книгами, а затем случайным образом нашел выход В1 (после 56 секунд). Далее, соответственно, как видно в таблице на рис. 10, пошел простой процесс обусловливания. На шестом повторении хомяк наткнулся на одну книгу, которую чуть не уронил, и это событие слегка испортило ход опыта, так как слегка подкрепило врожденные, угасшие операнты s.R: АВ. После этого понадобилась минута для того, чтобы хомяк вышел через проход В1.

Далее я поместил на площадку хомяка 2, и к моему удивлению он не пошел в сторону В1, как ожидалось, судя по описаниям опыта Ричи, а в направлении в сторону нынешнего В2. После этого вновь наблюдалось простое поведение «проб и ошибок». Хомяк тоже наткнулся на книгу, которую чуть не свалил, и поэтому первое повторение получилось долгим. После второго повторения я решил закончить опыт, ибо ничего особого, что подкрепляло бы выводы Толмана, я не увидел. На этом я закончил свои эксперименты.

Резюме

1. В нервной системе грызунов не создаются «когнитивные карты». Проходы и открытие нового пространства (ощущаемого лапками, в первую очередь) являются для них подкрепляющими стимулами. Чем сильнее к этому влечение, тем нагляднее это видно. (Скорее всего, такое влечение у хомяков сильнее, чем у крыс).

2. Если хомяк «научается» быстрее выбегать из лабиринта, а затем он помещается в новый лабиринт, и выбегает оттуда быстрее, чем если бы он помещался туда впервые, то это не значит, что у него образовалась «когнитивная карта». Это происходит поскольку раньше, в условиях лабиринта, усилилось поведение s.R0., а поведение «вскарabкивания и рытья» (s.R: АВ) угасло. Поэтому, если этот хомяк в будущем попадет почти в любой похожий лабиринт, то сначала он будет бегать по всем доступным проходам, а лишь затем, если он не найдет выход, включаться, так сказать, врожденные операнты «вскарabкивания и рытья».

3. Сложное поведение в лабиринте является цепью оперантных рефлексов, каждый из которых подкрепляется, при условии, что последнее звено цепи это выход из лабиринта.

4. Для изучения и прогноза поведения, необходимы точные, количественные описания всех *увиденных* не-

зависимых переменных (стимулы: вызывающие, различительные, подкрепляющие. Которые могут быть в роли *антецедентов* или *постцедентов*) и зависимых переменных (реакций, операнты, поведение), а не обобщенные, неопределенные слова с расплывчатым смыслом (например, «память», «душа», «разум», «характер», «выбор», «воля», «ожидание», «желание», «карты», «бесы», «демоны», «злые силы» и и т. д. и т. п.) Это не касается лишь хомьяков, или грызунов, но, скорее, всех живых существ в целом.

Литература:

1. История зарубежной психологии 30-е-60-е годы XX века. Тексты. «Необихевиоризм, Скиннер Б. Оперантное поведение» стр. 60–97, «Когнитивная психология». Москва: Издательство Московского университета, 1986. С. 117–131.
2. Павлов И. П. Избранные сочинения: Физиология и психология при изучении высшей нервной деятельности животных. Москва: Издательство «Э», 2015. С. 176–196.
3. Скиннер Б. Ф. Поведение Организмов. Перевод с англ. — Зуев А. Б. Москва: Оперант (2016)
4. Скиннер Б. Ф. Происхождение когнитивного мышления. *American Psychologist*, 44 (1), (1989) 13–18. (Перевод на русский — Behaviorist_socialist) <http://behaviorist-socialist-ru.blogspot.com/2014/09/1.html>
5. Catania A. C. Thorndike’s Legacy: Learning, Selection and The Law of Effect. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, Vol. 72, N. 3, (1998) 425–428.
6. Skinner B. F. What is the Experimental Analysis of Behavior? *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, Vol. 9, N. 3, (1966) 213–218.
7. Thorndike E. L. Some Experiments on Animal Intelligence. *Science*, Vol. 7, No. 181, (1898) 811–824.
8. Tolman E. C. Cognitive maps in rats and man. *The Psychological Review*, Vol. 55, No. 4, (1948) 189–208.
9. Weisberg S. M. and Newcombe N. S. Cognitive Maps: Some People Make Them, Some People Struggle (2018) <https://doi.org/10.1177/0963721417744521>

Психологические особенности мужчин и женщин в ситуации жизненного кризиса

Маткаримов Александр Вячеславович, студент магистратуры;

Научный руководитель: Шилов Юрий Егорович, кандидат психологических наук, доцент
Самарский национальный исследовательский университет имени академика С. П. Королёва

Целью исследования является изучение особенностей психологических проявлений мужчин и женщин в периоды жизненных кризисов в молодом возрасте, периоды ранней зрелости и поздней зрелости. В процессе работы исследуются параметры жизнестойкости, активности, самооценки у взрослых людей с учетом гендерного аспекта, а также проявление личностных особенностей, влияющих на специфику проживания жизненных кризисов. В статье проведен сравнительный анализ основных отличий реакции женщин и мужчин на кризисы в разные периоды жизни.

Ключевые слова: аналитическая психология, психологический, исследование, экспериментальная методология, жизненные кризисы, психология мужского поведения, психология женского восприятия, гендерные особенности, психическая активность, психологическое самочувствие, психическая устойчивость, удовлетворенность жизнью, самоконтроль, общительность.

Psychological features of men and women in a situation of life crisis

The aim of the study is to study the peculiarities of psychological manifestations of men and women during life crises at a young age, early maturity and maturity. In the process of work the parameters of vitality, activity, self-esteem in adults, as well as the manifestation of personal characteristics that affect the specifics of living crises are investigated. The article presents a comparative analysis of the main differences between the reaction of women and men to crises in different periods of life.

Keyword: analytical psychology, psychological, research, experimental methodology, life crises, psychology of male behavior, psychology of women’s perceptions, gender differences, mental activity, psychological well-being, mental stability, life satisfaction, self-control, sociability.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью исследования возникновения психологических проблем и особенностей их проявления у разных полов в ситуациях жизненных кризисов [5, с. 175]. Например, Ипполитова Е. А. рассматривает в своей работе методы диагностики кризисов, а также психотехнические приемы, направленные на оказание психологической помощи человеку, переживающему кризис [7, с. 96]. Бендас Т. В. в работе «Гендерная психология» по разным проявлениям психики и поведения сравнивает мужчин и женщин [2, с. 84]. В работе Андронникова, О. О. «Гендерная дифференциация в психологии» представлена информация для формирования профессиональных компетенций в области вопросов гендерного подхода в практической деятельности и консультативной практике [1, с. 114].

Кризисные периоды жизни человека являются необходимым этапом формирования его внутреннего самоощущения и необходимы для переоценки ценностей и изменений своей реакции на окружающее. В результате чего кризисы, как правило, связаны с определенным возрастом, когда у человека меняются социальные роли, и он должен изменять структуру своего поведения и реагирования на новые факторы жизни.

Как пишет Поливанова К. Н., «Главной задачей кризиса 30 лет — является поиск смысла существования, что связано с переходом от молодости к зрелости. Наиболее остро переживается это кризис вследствие нереализованности жизненных замыслов» [8, с. 98].

Существует мнение, что высокий социальный статус и доход индивида имеет прямую зависимость от испытываемого им комплекса неполноценности. Человек, положительно оценивающий свои способности, имеющий возможность контролировать собственную жизнь, менее зависим от потребности доказывать свою состоятельность материальными благами и высоким статусом.

При сниженной самооценке человек склонен к депрессиям, проявлениям психосоматических заболеваний, при этом может происходить снижение эффективности профессиональной деятельности, в связи с чем ему необходимо в период зрелости сохранять позитивное мироощущение.

Как для мужчин, так и для женщин характерно приращение большей значимости ценности взаимодействия, чем таким параметрам жизни как организация жизнедеятельности. Здесь на первую роль выходят качества самой личности и связаны с проявлением этих качеств в окружающей среде. Существенная разница между значимостью ценностей у мужчин и женщин наблюдается в реализации их активности.

Мужчинам важным для самооценки является количество и качество достижений в разных сферах жизни, прежде всего, в профессиональной. Для женщин большую роль играет воспитание детей и семейные отношения. Различием этого выбора обусловлено в той или иной мере восприятие перспектив для мужчин и женщин.

Отношение индивида к духовным и материальным благам, которые удовлетворяют его основные потребности, называют ценностными ориентациями. В зрелом возрасте у людей посредством семейных или социальных ролей происходит более четкое восприятие собственных прав и обязанностей. При этом набор ценностей каждого отдельного индивида будет определять основные приоритетные роли или общественные нормативы, включаемые в личный список прав и обязанностей человека.

Известно, что с возрастом можно наблюдать изменения проявления половой активности мужчин и женщин. Для мужчин страх потери сексуальной привлекательности характерен после 40 лет, что чаще всего связано с неосведомленностью о существующем положении вещей в этом направлении. Можно констатировать, что чем меньше внешняя привлекательность человека, тем может быть выше сексуальная активность, что связано с потребностью психологической компенсации.

В. В. Бочаров пишет, что у мужчин социально-возрастные переживания часто связаны с возрастом женщин, с которыми они находятся в сексуальных отношениях. Мужчины с высоким социальным статусом чаще, чем из других социальных групп, предпочитают вступать в брак с женщинами более молодого возраста [4, с. 115].

При оценке физической привлекательности выявлено, что для женщин с невысоким социальным статусом характерно недооценивание своей фигуры, тогда как женщины с высоким социальным статусом склонны к переоценке своей привлекательности. В период зрелости наличие тревожности у женщин обычно не влияет на самочувствие и настроение.

У молодых мужчин может наблюдаться снижение настроения, активности и самочувствия, при высоком уровне внутренней тревожности. В период же среднего возраста, 30—35 лет мужчины менее зависят от проявления тревожности, чем в молодом возрасте. В это время тревожность больше может сказываться на самочувствии.

Увеличение параметра активности у мужчин в зрелом возрасте связано с ростом тревожности. В этот период происходит выработка устойчивого состояния психики по отношению к угрозам внешнего мира. Наиболее трудным периодом в жизни для мужчин является выход на пенсию. Это связано с тем, что мужчине важно проявлять активность и он наиболее часто ассоциирует свою значимость с достижениями на профессиональном поприще, для него это может являться смыслом жизни.

Для женщин в определенной мере пенсионный возраст также является кризисным, но он не так резко выражен, поскольку женщина более связывает свои личные успехи и достижения с семейными ценностями. По словам Кудрявцева В. Т., «Преимущество женщины в том, что она может преодолеть свои кризисы, с головой «уйдя в семью», занявшись ее сохранением и укреплением» [6]. В целом проживание женщиной кризиса в зрелом возрасте, может проходить гораздо легче, чем у мужчины, осо-

бенно если женщина реализована в качестве матери и жены.

Болотова А. К. в книге «Психология развития» изучает способности людей справляться с кризисными ситуациями в разном возрасте, начиная с детского и заканчивая зрелым. Она исследует вопросы, связанные у людей с удовлетворенностью ухода на пенсию. Она пишет, что «женщины несколько чаще удовлетворены уходом на пенсию, чем мужчины (66 % против 61 %)» [3, с. 208].

В период молодости у женщин можно наблюдать высокие показатели функциональных состояний, в отличие от кризисных этапов жизни в период зрелости и средних лет. Можно констатировать, что в период молодости и зрелости женщины более склонны как к снижению функционального состояния, так и ухудшению настроения при проживании кризисов. Такие состояния могут существенно влиять на самооценку женщин в критические периоды жизни. В период зрелости у женщин возрастает общая сопротивляемость тревожности, которая не влияет на функциональные показатели жизни.

Большинство мужчин более работоспособны в раннем молодом возрасте, до 25 лет. Повышение тревожности у мужчин может стать критическим моментом в молодом возрасте, поскольку отрицательно влияет на его настроение, активность и самочувствие. Но в период кризиса 30-ти лет повышается устойчивость относительно самочувствия, а в период среднего возраста у мужчин наблюдается повышение активности, при падении общего уровня самочувствия. Для преодоления тревожности мужчины могут в зрелом возрасте наращивать свою активность, в результате чего повышаются риски для физического и психического здоровья.

Проявление творческого потенциала и интеллектуальных способностей в жизни мужчины может являться тем фактором, который помогает в преодолении кризисных периодов в разное время жизни, в том числе кризисных периодов.

Показатели достижения поставленных целей для мужчин практически всегда оказывают значительное влияние на уровень удовлетворенности жизнью. В молодом возрасте и в поздней зрелости актуальным является положительная оценка себя, в период кризиса 30-ти лет большую роль имеет присутствие интереса к жизни и эмоциональная составляющая.

У женщин в молодом возрасте до 25 лет можно наблюдать положительную взаимосвязь между мечтательностью и обдумыванием будущего. Чем выше практичность женщины, тем выше рефлексия, направленная на настоящую деятельность. Важный компонент для женщин в молодости — это обдумывание произошедших в прошлом событий, извлечение необходимого опыта. Данная способность влияет на спокойствие и уравновешенность характера.

Женщины, склонные занимать более подчиненное положение в социуме, предпочитают сплавляться с кризисами, пытаясь заглянуть в будущее, а не анализируя и меняя настоящее. При этом наблюдается и обратная взаимосвязь: женщины, склонные к доминированию, больше стараются действовать в настоящем, находя решение проблем «здесь и сейчас», и не смотреть далеко в будущее. Чем ниже понимание мира, тем чаще женщины пользуются прошлым опытом, пытаясь найти объяснение происходящим событиям.

С уровнем общительности у молодых женщин существует тесная связь осмысления происходящих в жизни процессов. Нацеленность на поиск взаимодействия с окружающими, коммуникабельность, умения создавать комфортное общение и проявлять себя в нем непосредственно влияет на способность женщины переносить кризисные периоды в разном возрасте. Более выражен данный процесс в период после 30 лет.

У женщин общительность с другими людьми в определенной мере зависит от внутренних установок, в частности, проявления дипломатичности.

Подводя итог, можно констатировать, что наиболее благоприятным периодом у мужчин с точки зрения сочетания функциональных состояний является возраст от 35 до 45 лет. Примерно тот же возраст является оптимальным для преодоления кризиса и для женщин. У женщин параметры жизнестойкости увеличиваются к середине жизни, а у мужчин этот показатель постепенно снижается.

Для того, чтобы развиваться и преодолевать кризисные периоды жизни, как женщинам, так и мужчинам, необходимо учиться преодолевать кризисные ситуации. Это связано также с понимаем человеком периодов, которые он проживает, и умением сосредоточиться на положительных аспектах решения проблемных ситуаций, которые помогают в целом перейти на более высокий уровень осознания.

Литература:

1. Андронникова, О. О. Гендерная дифференциация в психологии: учебное пособие / Москва: Вузковский учебник: Инфра-М, 2017. — 262 с.
2. Бендас Т. В. Гендерная психология. Издательство СПб.: Питер, 4-е издание. 2006. 196 с.
3. Болотова А. К. Психология развития. М. ЧеРо, 2005. 524 с.
4. Бочаров В. В. Антропология возраста. Учебное пособие. — СПб.: Издательство С.-Петербургского университета, 2001. — 194 с.
5. Василюк, Ф. Е. Психология переживания / Ф. Е. Василюк. — М.: МГУ, 1984. — 240 с.

6. Кудрявцев В. Т. Возрастные кризисы у мужчин и женщин. <https://tovievich.ru/news/1422-vozhrastnie-krizisi-u-muzhchin-i-zhenshchin.html>.
7. Ипполитова Е. А. Психологическая помощь человеку, переживающему кризис. Учебное пособие. Барнаул, Изд. Ал. Ун-та, 2014. 114 с.
8. Поливанова К. Н. Психология возрастных кризисов. Учебное пособие для студентов высших пед. заведений. М. 2000. 184 с.

Специфические особенности работы стюардов чемпионата мира по футболу 2018 г.

Поликарпова Оксана Александровна, студент магистратуры;
Научный руководитель: Ихсанов Радий Фратович, кандидат психологических наук, доцент
Самарский государственный социально-педагогический университет

В данной статье вы найдете исследование психологических особенностей людей, которые прошли отбор на должность стюарда на чемпионате мира по футболу 2018. Актуальность данного исследования заключается в том, что оно показывает, насколько хорошо в современных условиях проводится профессиональный отбор людей с необходимыми психологическими качествами. Статья содержит первую часть исследования. Вторая часть будет опубликована в следующей статье.

Ключевые слова: психологические особенности, профессиональный отбор, внимание, общительность, профессиональные качества.

Во время главного спортивного события для России — Мундиала-2018 наша страна, а в частности города, принимающие гостей, претерпевали масштабные изменения. На месяц внимание целого мира было приковано к нашей стране, города превратились в самые популярные места для сотен тысяч людей, а все ведущие масс-медиа планеты транслировали отечественные стадионы. Конечно, подготовка к этому масштабному событию была невероятно долгой, сложной и хорошо спланированной.

Не только гостей, но и жителей ждало много сюрпризов и новшеств. Например, во всех городах, где проходил чемпионат мира по футболу, набирали людей на «новую» вакансию, имеющую название «стюард».

Что же собой представляет работа стюарда? Стюард или контролер-распорядитель — это человек контролирующий болельщиков и, частично, выполняющий функции охраны, волонтера, полицейского. Отбор на эту вакансию был жёстким и многоуровневым, но предлагаемые условия работы были выгодными, так что желающих было очень много. В понимании большинства стюард — это человек в форме, который всю игру стоит спиной к полю и внимательно наблюдает за происходящим на трибунах. На самом деле ответственность стюардов, намного выше, чем кажется.

Стюард — это не просто «охранник», на самом деле обязанностей у стюарда гораздо больше. Такие требования диктуются масштабами проходящего мероприятия. Чем больше людей, тем сложнее сохранение безопасности и порядка. Стюарды проводят осмотр болельщиков на входе, осуществляют навигацию гостей на английском языке и в целом помогают людям там, где это необходимо.

Если болельщик вдруг потерялся, или не знает языка, стюард всегда поможет. Многие из желающих стать стюардами не сразу поняли, на какую ответственную роль их поставит будущая работа. В России стюардов было очень мало, в основном в крупных городах, где есть стадионы. До чемпионата чаще всего функции стюардов выполняли сотрудники ЧОП. Однако по регламенту FIFA для этой должности были нужны специально обученные люди, которые бы прошли обучение, сдали экзамен и получили удостоверение. Городу-участнику нужно было подготовить не менее полторы тысячи стюардов, в то время как желающих было около семи тысяч. Людей выбирали путем собеседования. Для заключения договора нужно было предоставить справку об отсутствии судимости, психолога, нарколога. В конкурсе участвовали люди всех возрастов и профессий.

Подготовкой сотрудников занимались команды квалифицированных тренеров, параллельно работающих на скорой помощи, МЧС, на спортивных объектах и т. д. Значительный блок обучения отводится на нормативно-правовую и психологическую подготовку. Также есть блок из трех занятий по организации работы контролера-распорядителя и по обеспечению безопасной среды на мероприятии. По итогу обучения сотрудники должны хорошо ориентироваться в оказании первой помощи, знать правила поведения в экстренных ситуациях и правила поведения при пожаре. Если вдруг возникнет чрезвычайная ситуация, стюард должен уметь выйти из ситуации с меньшими потерями или, при необходимости, эвакуировать зрителей.

Принимая во внимание критерии отбора на эту должность, мы хотим проследить, людей с какими психологиче-

скими особенностями удалось отобрать в ряды такой ответственной должности [10, с.70].

Гипотетически мы предполагаем, что люди, получившие должность стюарда на чемпионате мира по футболу, обладают основными качествами, необходимыми работникам сферы безопасности. [2, с.215]

Профессионально важные качества работников в сфере безопасности.

- адекватная самооценка;
- организованность, самодисциплина;
- ответственность;
- предусмотрительность;
- пунктуальность;
- решительность;
- самообладание, эмоциональная уравновешенность, выдержка;
- развитые волевые качества;
- способность организовывать свою деятельность в условиях большого потока информации и разнообразия поставленных задач;
- способность переносить неприятные ощущения (дурной запах, шум, грязь, холодная вода, ожог, царапина, удар электрического тока и т.д.) без потрясений;
- способность рационально действовать в экстремальных ситуациях;
- уверенность в себе;
- стрессоустойчивость;
- чувство долга;
- патриотизм;
- хорошо развитые свойства ощущений и восприятия (зрение, слух, обоняние, осязание);
- хорошо развитые свойства внимания;
- способность к созданию образа по словесному описанию;
- способность к образному представлению предметов, процессов и явлений;
- аналитичность (способность выделять отдельные элементы действительности, способность к классификации) мышления;
- гибкость мышления;
- оперативность (скорость мыслительных процессов, интеллектуальная лабильность) мышления;
- стратегическое мышление;
- эрудированность;
- умение четко и кратко формулировать информацию;
- сохранение работоспособности при недостатке сна;
- сохранение бдительности в режиме ожидания;
- физическая подготовленность к воздействию неблагоприятных факторов профессиональной деятельности;
- умение работать в условиях ненормированного графика;
- умение решать проблемные ситуации в короткие сроки;
- способность идти на риск;

- способность прогнозирования;
- умение оставаться «в тени»;
- умение работать в команде.

Для выяснения степени выраженности, у отобранных в ряды стюардов людей, таких качеств как: общительность, эмоциональная устойчивость, уверенность в себе, чувствительность, соответствие поведения социальным нормам, социальная смелость, дипломатичность, а также высокий самоконтроль, — мы используем, 16-факторный опросник личностных черт Р.Б. Кеттелла [4, с.453].

Соотнесем результаты теста с тестами:

- уровень общительности Ряховского;
- методику Мюнстерберга на избирательность внимания;
- тест личностной тревожности Спилберга [13, с.50].

Таким образом, мы постараемся выяснить, насколько хорошо психологам на профотборе чемпионата мира по футболу удалось отобрать людей с необходимыми психологическими особенностями на должность стюарда.

На данный момент есть результаты исследований теста Мюнстерберга «Диагностика избирательности внимания» и теста В.Ф. Ряховского «Оценка уровня общительности» [7, с.80].

Две группы испытуемых прошли эти тесты, соблюдая все рекомендации. Первая группа испытуемых — это те, кто работал стюардами. Вторая группа испытуемых, люди, не проходившие отбор на чемпионат мира в качестве работников [9, с.90].

Результаты исследования теста Мюнстерберга «Диагностика избирательности внимания»:

- 1 группа испытуемых имеет процентное соотношение:
 - менее 15 слов — 0%
 - не более 20 слов — 35.3%
 - 24–25 слов — 64,7%
- 2 группа испытуемых:
 - менее 15 слов — 11.8%
 - не более 20 слов — 82.1%
 - 24–25 слов — 5,1%

После этого тестирования, мы можем отследить, что в процессе профотбора на должность стюарда удалось отобрать людей исключительно со средним и высоким показателем внимания [14, с.90].

Результаты исследования теста В.Ф. Ряховского «Оценка уровня общительности».

- 1 группа испытуемых имеет процентное соотношение:
 - 30–32 балла — 0%
 - 25–29 баллов — 0%
 - 19–24 балла — 0%
 - 14–18 баллов — 17.6%
 - 9–13 баллов — 35.3%
 - 4–8 баллов — 47.3%
- 2 группа испытуемых:
 - 30–32 балла — 0%
 - 25–29 баллов — 11.7%
 - 19–24 балла — 29.4%

- 14–18 баллов — 23.6%
- 9–13 баллов — 23.6%
- 4–8 баллов — 11.7%

Сейчас уже можно сделать выводы о том, что те, кто прошли отбор в ряды стюардов, имеют достаточно хороший показатель внимания и показатель общения выше среднего [3, с.544].

Промежуточные результаты исследования говорят нам о первых результатах — о высоком уровне общительности и внимания у тех, кто прошел отбор на должность стюарда [7, с.81]. В дальнейшем планируется продолжить исследование по двум оставшимся методикам и соотнесение результатов, полученных в исследованиях. По завершении исследования планируется написание магистерской диссертации.

Литература:

1. Айзенк, Х. Психологические теории тревожности: учебник для вузов / Под ред. В. М. Астапова. — СПб.: Питер, 2001. — 247с..
2. Анохин, П. К. Эмоции. Психология эмоций / П. К. Анохин — М.: Педагогика, 1984, с.214–276
3. Большая психологическая энциклопедия. — М.: ЭКСМО, 2007. — 544 с.
4. Гуревич, К. М. Психологическая диагностика: учеб. пособие/К. М. Гуревич. — М.: Мир, 1997. — 452 с 5. Гальперин П. Я. Введение в психологию. — М.: Изд-во МГУ, 1967. 150с.
6. Головаха Е. И. Психологическое время личности. Киев, 1984. — 212с
7. Клепинин, Д. А. Проблема качества профессиональной подготовки специалиста/Современная социальная психология: теоретические подходы и прикладные исследования. — 2010-№ 2. — С. 79–94.
8. Кудрявцева, Н. Н. Тревога как социальная болезнь [Текст] / Н. Н. Кудрявцева // Химия и жизнь — XXI век. — 2004. — N 11. — С. 10–14.
9. Локоть, Н. В. Математическая обработка результатов экспериментальных исследований [Текст]: учеб.-метод пособие /Локоть, Н. В. — Мурманск: МГПИ, 2005. — 90 с.
10. Налчаджян, А. А. Социально-психическая адаптация личности /А. А. Налчаджян. — Издательство АН Армянской ССР.: Ереван, 1988. — 69 с.
11. Немов, Р. С. Психология: Кн. 3 Психодиагностика/ Р. С. Немов. — М.: ВЛАДОС, 1999. — 287 с.
12. Общая психодиагностика/ под ред. А. А. Бодалева, В. В. Столина. — М., 1987
13. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: учеб. пособие / под. ред. Райгородского. — Самара, 1998.
14. Психологические тесты / под ред. В. С. Антипенко. — К.: 2002. — 612с.

Особенности самоотношения подростков группы риска

Сурчакова Лариса Аркадьевна, студент магистратуры
Удмуртский государственный университет (г. Ижевск)

Статья посвящена изучению самоотношения подростков группы риска с результатами исследований. В статье рассматривается самоотношение, его компоненты, влияние искажения самоотношения на причины девиантного поведения подростков.

Ключевые слова: самоотношение, самосознание, подростковый возраст, группа риска, девиантное поведение.

The article is devoted to the study of self-attitude of teenagers of "risk group" with the results of research. The research examines self-attitude, its components, the influence of distortion of self-attitude on the causes of deviant behavior of teenagers.

Key words: self-attitude, self-awareness, adolescence, risk group, deviant behavior.

В научной литературе подростковый возраст квалифицируется как опасный для полноценного личностного развития.

На развитие личности человека влияет наследственность, среда, собственная практическая деятельность человека, воспитание, писал Б. Г. Ананьев. Необходимо учитывать комплекс всех факторов, чтобы отнести подростка

в категорию «группа риска» и оказать психологическую помощь на данном этапе взросления.

Термин «children at risk» стал использоваться в научной литературе после 80-х годов двадцатого столетия.

В группу риска входят подростки, которые не в состоянии без квалифицированной помощи преодолеть трудности возраста по биологическим, генетическим, социаль-

но-психологическим причинам. К этой категории так же относят подростков, которые нарушают социальные нормы, имеют значительные эмоциональные расстройства, проявляющиеся в негативизме, мстительности, дерзости, агрессивности. (М. Раттер). [11].

Группу риска также представляют:

- подростки, которым необходима медицинская помощь, которые легко впадают в депрессивные состояния;
- социально дезадаптированные подростки с отклоняющимся и предпреступным поведением;
- подростки, которые испытывают затруднения при освоении учебного предмета;
- подростков с не дисциплинированным поведением, за которым скрывается плохая адаптация к жизни, неумение проводить анализ своих поступков и оценивать ситуацию.

В категорию группа риска, по работам Дубровиной И. В., входят подростки с нарушениями в интеллектуальном развитии, с заболеваниями ЦНС, инвалиды, опекаемые подростки и сироты, подростки из социально-опасных семей (дисфункциональных), подростки, подвергшиеся различным видам насилия, подростки — жертвы межнациональных и техногенных катастроф.

В Федеральном законе Российской Федерации «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» введён термин «дети, находящиеся в трудной жизненной ситуации» как синоним понятия «дети группы риска».

Искажение элементов самосознание оказывает очень большое влияние на поведение подростка. Оценка себя, своих возможностей и личных качеств становятся важнейшим условием эмоционального благополучия. Центральным детерминирующим компонентом, определяющим содержание установок на себя и самовосприятие, является **самоотношение в структуре самосознания подростков**, а критерием поступков подростка самосознание проявляется в смысловой оценке своих возможностей.

Б. Г. Ананьев, В. В. Столин, В. Н. Мясищев, И. С. Кон, И. И. Чеснокова, К. Роджерс, Р. Берне, К. Хорни пишут, что позитивное самоотношение как фактор психического здоровья, является благополучным фактором для функционирования в обществе. Авторы приводят данные исследований, что эта сфера при психических заболеваниях поражается в первую очередь.

Главным компонентом «Я-концепции» является самоотношение и лежит в основе формирования рефлексии и аутосимпатии, самопринятия, самоуважения, самооценности, самооценки, самоуверенности, которые объединяются в отрицательное отношение или положительное к себе. Позитивное формирование самоотношения является важным становлением — субъективности личности, ведущее к успешной самореализации. Как динамическое образование, самоотношение формируется и развивается с момента формирования самосознания.

Центральный компонент в структуре самосознания — самоотношение как процесс отношения, получения знаний о себе [10].

Самоотношение состоит из когнитивного, эмоционального и конативного компонентов.

В плане самосознания когнитивная структура — это процессы мышления, ощущения, воображения, восприятия, представления, памяти. Процессы восприятия дают информацию о самом себе. Форму и содержание деятельности в подростковом возрасте определяет самовосприятие. Социальной регуляцией межличностных отношений выходит умение ставить себя на роль другого. Мыслительные процессы посредством операций обобщения, анализа, синтеза, суждения, умозаключения вырабатывают мнение о самом себе. В процессе самопознания, подросток наделяет себя определенными свойствами, мотивирует своё поведение, объясняя себе и другим причины собственных поступков, а в процессе воображения — (возможное и идеальное «Я», механизм которого заключаются внешне ситуационными или внутренними состояниями, а их действие — соотносением и соизмерением), — представляет себя в возможных и идеальных представлениях о своей жизни, проектирует собственную жизнь.

Эмоциональный компонент — это установка относительно себя: аутосимпатия и уважение себя, восхищение или недовольство собой, ненависть к или любовь себе.

Конативный компонент — внутренние действия в свой адрес и готовность к таким действиям: отношения к себе в диалоге с собой, самоуверенность, одобрение самого себя, доверие к себе или наоборот самообвинение, самобичевание, так же самоконтроль и самокоррекция, ожидаемое отношение от других.

Схемы действий относительно самого себя осуществляются по-разному, в зависимости как подросток относится к себе.

Все компоненты тесно переплетены между собой.

Самоотношение является системой саморегуляции, организации своего поведения с результатами эмоционально-ценностного отношения к себе и самопознания.

Под влиянием эмоциональных факторов находятся процессы когнитивного анализа, которые оказывают ход действий в поведении подростка, а отсюда эмоциональное отношение к самому себе — это процесса познания и самопознания себя.

Регуляторной функцией самоотношения является: отношение на поведение, самовосприятие и восприятие других людей. В психологической литературе эмоциональным компонентом самосознания является самоотношение или эмоционально — ценностное самоотношение, — это вид эмоционального переживания к тому, что подросток узнает, понимает, «открывает» относительно самого себя, и через который осознает ценностный смысл собственных отношений к себе, а самопознание проявляется в самоанализе и самоосмыслении действий и поступков.

В подростковом возрасте и на других этапах жизненного развития самооценка меняется в зависимости от обстоятельств. При получении обратной связи мнения о себе самоотношение подростка изменяется в соответствии с уровнем его психологического развития.

Самоотношение является продуктом развития личности, — это процессы переосмысления, мотивы и смыслы действий и поступков.

Подростковый возраст — поиск самого себя, и особенности отношения к себе становятся наиболее значимыми в развитии личности. Становление личности подростка имеет склонность возникновению различных форм девиации.

Самоотношение базируется на трех уровнях психологической деятельности подростка: самосознания (**смысловой центр личности**), деятельности и как субъект деятельности. И в той или иной деятельности подросток осмысливает себя как субъект деятельности, а самоотношение становится установкой к тому или иному поведению.

Критерии оценочного и эмоционально-ценностного отношения к себе меняются под воздействием психологических и ситуационных факторов: подросток ставит себя как личность исключительную выше других, но сомневается в себе, а в сознание старается не допускать эти сомнения. [1].

Со стороны окружающих его сверстников и взрослых, у подростка высокая потребность в положительном отношении к себе как личности. [12]

В. С. Мерлин писал, что самоотношение — эмоциональный компонент самосознания, опирающийся на самопознание и создающий предпосылки для формирования саморегуляции, самоактуализации и саморазвития [8].

Психосоциальные противоречия наблюдаются и при условиях нормального развития, и все же, не каждый подросток является объектом «группы риска».

Если рассматривать подростков «группы риска», — **подростков с отклоняющимся и предпреступным поведением, социально дезадаптированных**, негативное эмоциональное состояние препятствует полноценному развитию самосознания подростка и ведет к противоправному поведению: негативная триада проявляется в самоотношении как реакция отвращения по отношению к самому себе, своему текущему опыту, к окружающим и отношению к собственному будущему.

Отношению к самому себе — в зависимости от структуры личностного психотипа) может быть связана у **шизоидная, сенситивно-шизоидная структура личности** с неприятием самого себя. Подросток считает себя ущербным, свои неудачи склонен объяснять физическими и психологическими дефектами.

Второй компонент триады является отношение своему текущему опыту, к окружающим — это склонность (**на пример, истероидная структура личности**) к негативной интерпретации своего текущего опыта взаимодействия с социумом. Он считает, что на пути непреодолимые пре-

пятствия для его целей и что общество недооценивает его способности.

Третий компонент — негативным отношением (**на пример, циклоидная структура личности** на фоне спада настроения до уровня гипотимии, дистимических переживаний) к собственному будущему. В будущем подросток видит только череду неприятных ситуаций [34].

Самоотношение **подростков с делинквентным поведением** — это высокая зависимость собственной оценки от мнения окружающих и внешних обстоятельств, чаще отмечается у девушек.

Высокое самообвинение при низкой самооценке с низкой закрытостью проявляется в демонстрации своих отрицательных качеств. Искажения самоотношения проявляются в неготовности изменениям в своей жизни. Отрицательное воздействие на социальное поведение и эмоциональное состояние оказывает на **низкое самоуважение подростков с делинквентным поведением**, которое ведёт к устойчивому чувству неполноценности, ущербности. Свою личность он хочет утвердить среди окружающих и хочет, чтобы его заметили. Отсюда — тенденция к манифестации себя в разных формах и стремление выделиться среди сверстников: в неприятии общепринятых положений и норм, правил, в манере двигаться, говорить, одеваться.

Подростки группа риска, которым необходима **медицинская помощь (психиатрическая)**, легко впадают в депрессивные состояния, у них неадекватность и чувствительность к реакциям окружающих, самоотношение чаще всего отрицательное, конфликтное, их поведение имеет тенденцию к отклоняющемуся поведению, у некоторых сопровождается приемом алкогольных напитков.

У **подростков с интеллектуальными нарушениями** к искажению самосознания, которое формируется значительно позже по сравнению с нормально развивающимися сверстниками, и в первую очередь — самоотношения, ведет специфическое взаимодействие когнитивных и аффективных процессов.

У **подростков-сирот** отмечено негативное самоотношение с высоким уровнем тревожности. В **дисфункциональных семьях** на формирование структур самоотношения большое влияние оказывает стиль семейного воспитания, где в большинстве случаев подростки предоставлены самим себе или же группам сверстников. В обоих случаях негативно влияет на формирование самоотношения неудовлетворенность потребностей: любовь, понимание близких и окружающих людей. Недостаточное самопринятие, отсутствие симпатии к себе сопровождаются искаженными эмоциями, внутриличностной конфликтностью. У них редки ощущения собственной ценности личности, положительная оценка себя. Негативное самоотношение приводит к такой психологической защите, как «деградация».

У **подростков с девиантным поведением** когнитивный компонент самоотношения отличается незрелостью.

У всех подростков «группы риска» самоотношение становится ведущим элементом склада личности, регулирующим поведение.

Целью данной работы является выявление особенностей самоотношения у «группы риска».

Нами проведены исследования среди подростков 13–15 лет «группы риска»: подростки, которым необходима медицинская помощь и с заболеваниями ЦНС, подростки с не дисциплинированным поведением, с нарушениями в интеллектуальном развитии, опекаемые подростки, подростки из социально-опасных семей (дисфункциональных) по методикам: методика исследования самоотношения С. Р. Пантелеев (МИС), тест «Автопортрет» Р. Бернса, методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда (Опросник СПА). Всего приняло в исследование 12 человек.

Анализ результатов констатирующего эксперимента по методике исследования самоотношения С. Р. Пантелеева (МИС) подростков показал, что у большинства подростков — закрытость новому опыту, низкие значения в самоуважении и саморегуляции, сомнения в своей личности, интерес к миру противоречив, существует отрицание проблемы своего поведения. У восьми из 12 человек по шкале «Самообвинение» и «Внутренняя конфликтность» — несколько низкие значения.

Шкала «Закрытость» (9 стенов) показала защитное поведение, причиной которого может быть неумение находить диалога с самим собой (низкий навык рефлексии) или же нежелание обнаружить в себе существование личностных проблем.

Шкала «Самоуверенность» (2 стена) — показала неуважение к себе, связанное с неуверенностью в своих возможностях и способностях. Недоверие к своим решениям, сомнения в преодолении трудностей, достижения поставленных целей. Побужденность в свой мир и в свои проблемы, напряженность.

Шкала «Саморуководство» — 2 стена (низкие значения) говорят о зависимости «Я» от обстоятельств — внешних, а также событий. Саморегуляция ослаблена. Причиной проблем считаются внешние обстоятельства, а не сама личность. Переживания по поводу собственного «Я» наблюдаются с внутренним напряжением

«Отраженное самоотношение» — низкие значения (2 стена) показывают то, что подростки относятся к себе как к неспособные быть уважаемыми в глазах других, что вызывают в оценке других лишь осуждение. Поддержку и одобрение от людей не ждут.

О глубоких сомнениях в своей исключительности говорит шкала «Самоценность» — низкие значения (2 стена).

Шкала «Самопринятие» — низкие значения (2 стена) показывают на общеотрицательное восприятие себя, недостаточном самопринятии.

Высокие значения в шкале «Самопривязанность» — (9 стенов), говорят о ригидности «Я» — концепции.

Ощущение значительности самого себя затрудняет самосовершенствование и саморазвитие.

Шкала «Внутренняя конфликтность» — высокие значения (7 стенов) говорит о преобладании негативного фона отношения к себе. Подростки находятся в состоянии постоянного контроля над своим «Я», самокопанию, приводящее к нахождению осуждаемых в себе качеств и свойств.

5 стенов по шкале «Самообвинение» подтверждают о избирательном отношении. Действия и поступки совмещаются агрессией в сторону окружающих (вербальной или невербальной).

Методикой диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда (Опросник СПА) факторы дезадаптированности выявлены у двоих испытуемых: наличие защитных механизмов и барьеров, дисгармоничности в принятии правильных решений. По шкале «Принятие себя» — у больше половины низкие значения. Подростки испытывают эмоциональный дискомфорт, у 3-экстернальный локус контроля (причины неуспешности приписываются случаю, окружающим)

Анализ результатов по тесту «Автопортрет» также выявил особенности самосознания, в том числе самоотношения. По классификации Риды, 8 человек оказались эмоциональными интровертами, остальные 4- экстравертами. Рисунки говорят о чувствительности чужому мнению, у юношей- агрессивность, подозрительность, недовольство собой- у 8 испытуемых. Изображение себя в противоположность радости указывает о противоположной реально переживаемое личностью. Степень сильного нажима говорит о напряженном состоянии.

И. С. Кон, В. С. Мухина, И. И. Чеснокова, Д. И. Фельдштейн и другие отмечают, что критическим для формирования самоотношения является подростковый возраст, так как данный этап возрастного развития обусловлен противоречивостью и неоднозначностью развития самоотношения в структуре самосознания. Это мост, кем подросток сейчас является и взрослым, которым он станет.

Таким образом, взаимосвязь самоотношения и поведения, особенно асоциального поведения, является значительным для внимания в научном исследовании и в научном мире.

Литература:

1. Агеев В. С. Социальная идентичность личности. Социальная психология: Хрестоматия: Учебное пособие для студентов вузов /Сост. е. П. Белинская О. А. Тихомандрицкая. — М.: Аспект Пресс, 2003—475 с.
2. Бернс Р. Развитие Я — концепции и воспитание. — М., 1986—347 с.
3. Бойко В. В. Трудные характеры подростков: развитие, выявление, помощь. — Союз, 2002.

4. Девиантное поведение детей и подростков: проблемы и пути их решения // Материалы Московской городской научно-практической конференции. — М.: Союз, 1996.
5. Колышко А. М. Психология самоотношения: Учеб. пособие / А. М. Колышко. — К62 Гродно: ГрГУ, 2004.
6. Чеснокова И. И. Проблемы самосознания в психологии. — М.: Наука, 1977. — 144 с.
7. Кон И. С. Психология ранней юности / И. С. Кон — М.: Просвещение, 1989. — 430 с.
8. Мерлин В. С. Самосознание / В. С. Мерлин // Психология индивидуальности: избранные психологические труды / Под ред. Е. А. Климова, — Москва, 2005. — 542 с.
9. Пантеев С. Р. Самосознание как эмоционально-оценочная система / С. Р. Пантеев. — М.: МГУ, 1991. — 110 с.
10. Психология подростка. Учебник / под ред. А. А. Реан. — СПб. «Прайм — евразия», М. «Олма-Пресс» 2004. — 480 с.
11. Раттер М. Помощь трудным детям: Пер. с англ. / Общ. ред. А. С. Спиваковской; Предисл. О. В. Баженовой и А. Я. Варга — М.: Прогресс, 1987. — 424 с: ил.
12. Фельдштейн, Д. И. Психология развивающейся личности / Д. И. Фельдштейн — М.: Институт практической психологии, 1996. — 345 с.
13. Хухлаева О. В. Особенности самосознания. Психология подростка — М., 2004 г. — 480 с.
14. Шадура А. Ф. Отклонения в структуре самосознания и ценностных ориентации личности подвергающихся наркотизации подростков и юношей // В сб.: Особенности развития личности ребенка, лишённого родительского попечительства. Дети с отклоняющимся поведением / Под ред. проф. В. С. Мухиной. — М., 1989. — 223 с.
15. Мухина, В. С. Феноменология развития и бытия личности / В. С. Мухина — М.: МПСИ, 1999. — 456 с.

Феномен социального избегания у больных сердечно-сосудистыми заболеваниями

Тинякова Екатерина Владимировна, студент
Курский государственный медицинский университет

Данное исследование обращает внимание на психологическую адаптацию пациентов с заболеваниями сердечно-сосудистой системы через призму их взаимодействия с социальным окружением. Среди особенностей приспособления пациентов кардиологического отделения к ситуации заболевания обнаружилась неспособность испытывать удовольствие от социальных контактов, незаинтересованность в межличностном взаимодействии, социальная изоляция. Результаты исследования указывают на преобладание у больных с сердечно-сосудистыми заболеваниями сниженного фона настроения, ухудшения самочувствия с сохранением уровня активности.

Ключевые слова: социальное избегание, социальная ангедония, сердечно-сосудистые заболевания.

В соответствии с господствующей в современной клинической психологии биопсихосоциальной моделью здоровья, а также со многими концепциями сохранения здоровья, социальная сфера является наиболее обширным пластом жизнедеятельности личности, который может выступать как источником стрессогенных факторов, так и способом совладания с конфликтными воздействиями. Более того, социум является «зеркалом» дезадаптации, так как нарушения в сфере общения выступают одним из первых и весьма значимых критериев нарушения адаптации личности к различным ситуациям, в том числе к ситуации заболевания.

А. Митчерлих разработал модель двухэшелонной линии обороны, описывающую развитие психосоматического процесса как последовательное включение двух механизмов защиты гомеостаза психики. В случае возникновения конфликта, человек в первую очередь пытается справиться с ним, прибегая к психосоциальным средствам (механизмы

психологической защиты, поиск социальной поддерживающей сети), т. е. включается первый эшелон защиты. К таким средствам прибегает достаточно здоровая личность, тогда как при незрелости защитных механизмов в оборону могут включиться невротические реакции: депрессия, навязчивости, фобии, obsessions и compulsions. Если невротические реакции захватывают всю личность, запускается её невротическое развитие. В том случае, если первая линия обороны не срабатывает, или её средств оказывается недостаточно, включается защита второго эшелона. Невротический конфликт не разрешается, а соматизируется, и возникает психосоматическое расстройство [1, с. 69].

Социальная ангедония или гедонизм, имеют непосредственное отношение к получению положительной обратной связи, подкрепления от взаимодействия с другими людьми. Неспособность получать удовольствие от общения и отсутствие стремления к поддержанию социальных связей с нашей точки зрения является фактором, «маскирующим»

наличие расстройства адаптации. Без взаимодействия с другими факт нарушения приспособления личности к стрессогенной ситуации может оставаться незамеченным, что затрудняет раннюю «диагностику» дезадаптации. Фактически, присутствие социальной ангедонии блокирует использование личностью остального спектра социальных образований.

Социальная ангедония характеризуется социальной незаинтересованностью, уходом от межличностного взаимодействия и отсутствием удовольствия от социального контакта, что указывает на дефицит необходимости принадлежать. Социальная ангедония прежде всего изучалась как характеристика шизотипии и шизофрении. Социальная ангедония отличается от социальной тревожности. Социально тревожные люди хотят социального контакта, но испытывают негативный аффект и застенчивость при взаимодействии с людьми вне круга близких товарищей, вероятно, из-за беспокойства по поводу оценок других. Напротив, социальные ангедоники не испытывают в стремления к социальному контакту. Так, социальная ангедония ассоциируется с большим количеством времени, проведенным в одиночестве, стремление быть одному, снижением положительного аффекта во время социального взаимодействия и более позитивным аффектом в одиночестве [5, с.861]. В то время как социальная тревога характеризуется ощущаемой неуверенностью в удовлетворении потребности в принадлежности, социальная ангедония характеризуется отсутствием или, по крайней мере, снижением этой потребности [6, с.104]. Kwapil [3, с. 558] сообщил, что у социально-ангедоничных субъектов была выявлена заметная незаинтересованность в социальных контактах, а также предпочтение быть в одиночестве и сниженная значимость брака и знакомств. Социальная ангедония не только имеет

клинические последствия, но также представляется чертой личности, которая характеризует многих людей без диагностируемых психологических расстройств. Социальная ангедония пересекается с интроверсией, особенно с аспектами интроверсии, которые указывают на снижение желаний быть с другими людьми и уменьшением положительного аффекта [6, с. 56]. Тем не менее, интроверсия часто характеризуется потребностью в принадлежности к социальной группе [3, с. 16], тогда как социальная ангедония характеризуется незаинтересованностью в отношениях и отсутствием вознаграждения от социального контакта (низкая потребность в принадлежности). М. Е. Сандомирский предложил схему представлений о дезадаптации как основном механизме формирования психологических и психосоматических расстройств, в которой он выделил внутренние причины (духовные, когнитивные, мотивационные и эмоциональные), внешний пусковой фактор, или «толчок», и серию последующих состояний и изменений: фрустрацию, снижение самооценки, неуверенность в себе и, в конечном итоге, социально-психологическую дезадаптацию [2, с. 35].

Основой нашего исследования выступило предположение о том, что среди особенностей приспособления пациентов кардиологического отделения к ситуации заболевания будет обнаруживаться их неспособность испытывать удовольствие от социальных контактов, незаинтересованностью в межличностном взаимодействии.

Исследование проводилось на базе ОБУЗ «Курская городская больница № 3» в терапевтическом отделении, поликлинике № 4 Северного района г. Орла, а также в терапевтическом и хирургическом отделениях БУЗ Орловской области «Городская больница им. С. П. Боткина». Общий объем выборки составил 33 человека.

Таблица 1. Распределение испытуемых по группам

Подгруппа	Объем выборки	Средний возраст	Заболевание/болезненные явления
Основная группа (пациенты с сердечно-сосудистыми заболеваниями)	16	38	Ишемическая болезнь сердца (62,5%); Эссенциальная гипертензия (37,5%).
Группа сравнения (здоровые испытуемые)	17	34	-

С целью диагностики социальной ангедонии и социального избегания нами были использованы методика диагностики социальной ангедонии (RSAS) М. Экблада в адаптации О. В. Рычковой, А. Б. Холмогоровой и шкала социального

избегания и дистресса (SADS)» Д. Уотсона и Р. Френда в адаптации В. В. Красновой, А. Б. Холмогоровой. опросник САН: самочувствие, активность, настроение (В. А. Доскин, Н. А. Лаврентьева, В. Б. Шарай и М. П. Мирошников);

Таблица 2. Результаты статистического анализа данных, полученных в результате применения методики диагностики социальной ангедонии и шкалы социального избегания и дистресса (U критерий Манна-Уитни)

Методика	U	p-level	Основная группа	Группа сравнения
			N=16	N=17
			Mean	Mean
Методика диагностики социальной ангедонии	82,5000	0,034152*	8,7	4,24
Шкала социального избегания и дистресса	76,0000	0,019173*	11,18	6,06

* — статистически значимые различия

Наличие достоверных различий между больными и здоровыми испытуемыми по уровням социальной ангедонии (RSAS) и социального избегания и дистресса (SADS), указывает на тенденцию кардиобольных избегать социальных ситуаций, испытывать дискомфорт в ситуациях, предполагающих социальные взаимодействия, а также отражает сниженную способность пациентов испытывать интерес и удовольствие от взаимодействия с партнерами по общению, а также их социальную

изоляция. Средние показатели по обеим предъявленным методикам относятся средним значениям по совокупности психически здоровых испытуемых. Представляется значимым, что результаты, полученные в группе сравнения соответствуют нижней границе нормы по методикам диагностики социальной ангедонии и шкале социального избегания и дистресса, тогда как в группе больных с сердечно-сосудистыми заболеваниями эти показатели значительно выше.

Таблица 3. Результаты статистического анализа данных, полученных в результате применения опросника САН: самочувствие, активность, настроение (U критерий Манна-Уитни)

Методика	Шкала	U	p-level	Основная группа N=17	Группа сравнения N=17
				Mean	Mean
Опросник САН: самочувствие, активность, настроение	Самочувствие	67,5000	0,008416*	41,53	49,29
	Активность	124,0000	0,490905	45,35	46,94
	Настроение	73,5000	0,015172*	44,29	50,41

* — статистически значимые различия

При сравнении результатов, полученных в группах здоровых испытуемых и пациентов с расстройствами сердечно-сосудистой системы были выявлены статистически достоверные различия по шкалам «Самочувствие» и «Настроение». Представляется очевидным, что обнаружены различия в показателях самочувствия и настроения у больных и здоровых людей. Тем не менее, по шкале «Активность» различий между подгруппами не было выявлено. Сохранение больными сердечно-сосудистыми заболеваниями прежнего уровня активности может быть объяснено превалированием у кардиобольных поведенческого типа А, характеризующегося борьбой за успех, сверхобязательностью и повышенной ответственностью.

Результаты проведенного нами исследования демонстрируют, что у пациентов с сердечно-сосудистыми заболеваниями (ишемической болезнью сердца и эссенциальной гипертензией) наблюдается повышенный уровень социальной ангедонии и более явная тенденция к социальному избеганию по сравнению со здоровой выборкой. Нами также были выявлены различия в субъективной оценке самочувствия и настроения между двумя группами испытуемых. Полученные данные имеют практическое значение в разработке и реализации программ психологической профилактики сердечно-сосудистых заболеваний, а также для проведения психокоррекционной работы с пациентами, демонстрирующими признаки поведения типа А.

Литература:

- Кулаков С. А. Основы психосоматики. СПб.: Речь, 2003. — Т. 288. — С. 2.
- Сандомирский М. Е. Психосоматика и телесная психотерапия. М.: Независимая фирма «Класс», 2005.
- Kwapil T. R. et al. The social world of the socially anhedonic: Exploring the daily ecology of asociality // Journal of Research in Personality. — 2009. — Т. 43. — №. 1. — С. 103–106.
- Leary M. R., Baumeister R. F. The nature and function of self-esteem: Sociometer theory // Advances in experimental social psychology. — Academic Press, 2000. — Т. 32. — С. 1–62
- McVay J. C., Kane M. J., Kwapil T. R. Tracking the train of thought from the laboratory into everyday life: An experience-sampling study of mind wandering across controlled and ecological contexts // Psychonomic bulletin & review. — 2009. — Т. 16. — №. 5. — С. 857–863.
- Ross S. R., Lutz C. J., Bailley S. E. Positive and negative symptoms of schizotypy and the five-factor model: a domain and facet level analysis // Journal of Personality Assessment. — 2002. — Т. 79. — №. 1. — С. 53–72

Закономерности развития личностных качеств и способностей младшего школьника

Федосеева Людмила Александровна, студент магистратуры
Московский педагогический государственный университет

В данной статье рассматриваются закономерности развития личностных качеств и способностей младшего школьника, влияние развития способностей на формирование личностных качеств ребенка в младшем школьном возрасте через ведущий вид деятельности: игра, учебная деятельность.

Ключевые слова: личность, личностное качество, способности, формирование личностных качеств у младшего школьника, игра, учебная деятельность, личное качество-закрепленная форма поведения, мотив.

Regularities of development of personal qualities and abilities of the young schoolchildren

In this article, the laws of development of personal qualities of and abilities a junior schoolchildren, the influence of the development of abilities on the formation of personal qualities of a child at a younger school age through the leading activity: game, educational activity are examined.

Keywords: personality, personal quality, abilities, formation of personal qualities in the younger schoolchild, game, educational activity, personal quality-fixed form of behavior, motive.

Изучение темы развития личностных качеств младшего школьника является практически значимой, так как знание средств и способов деятельности, необходимых для формирования базы личностной культуры является непременным условием личностного развития ребенка. Личностные качества рассматриваются, как личностно-регулирующий механизм развития способностей. Личность формируется в условиях конкретно-исторического существования человека, в деятельности (игровой, учебной, трудовой и др.) Ведущую роль в процессах формирования личности играют обучение и воспитание в семье или коллективе.

В дошкольном возрасте складываются психологические механизмы личности. По словам А. Н. Леонтьева, происходит формирование новых связей и отношений, устанавливающихся между отдельными процессами деятельности ребенка, причем эти отношения имеют особую природу. Они имеют социальную природу, могут образовываться только на основе развития жизни в общественных условиях, т. е. только у человека и лишь на определенном этапе развития, возникают и развиваются под влиянием воспитания.

Главная характеристика любого личностного качества — это его устойчивость: человек проявляет сформировавшееся у него личностное качество в закрепленной форме поведения. [5]

При этом, говоря о развитии личностных качеств в процессе воспитания, следует иметь в виду их определенные закономерности.

Сначала психические особенности и качества возникают путем приспособления ребенка к требованиям окружающей среды в результате закрепления привычного отношения к тому или иному явлению, той или иной ситуации.

Развитие личностного качества начинается с формирования простейших его элементов и черт поведения. В дальнейшем они усложняются, интегрируются, наполняются чувствами, потребностями.

— Чаще всего личностное качество связано с целым рядом близких ему по смыслу способностей. Анализируя личностное качество «ответственность», мы обратимся к таким качествам, как: дисциплинированность, внимательность, требовательность (к себе), рассудительность, компетентность, решительность, активность, чувство собственного достоинства и т. д.

Личность понимается в психолого-педагогической науке как целостная структура, из этого положения вытекает, что в формировании личностных качеств необходимо иметь в виду то, какую функцию то или иное качество выполняет в сложной системе взаимодействия человека с окружающей его действительностью. [2]

После трех лет важно понимать, что развитие личностных качеств у ребенка происходит за счет развития личностно-регулирующих механизмов. В этом возрасте основной вид деятельности — игра является не только операционным механизмом развития способностей, но и выполняет личностно-регулирующую функцию. В игровой деятельности развиваются способности за счет решения мыслительных задач, которые являются частью мыслительного процесса. [4]

У ребенка, как у сознательного субъекта игровой деятельности будут развиваться не только операционные механизмы (интеллектуальные операции), но и личностно-регулирующие механизмы (эмоции, осознание эмоционального состояния и мотивов, волевое напряжение, личностные качества, которые будут направлены на изменение качествен-

ного уровня его способностей). Как следствие будут влиять на формирование качеств личности конкретного ребенка.

Под способностями здесь будут пониматься свойства функциональных систем, которые имеют индивидуальную меру выраженности и обеспечивают легкость вхождения в деятельность и сказываются на продуктивности и качестве деятельности. Когда мы сталкиваемся с функциональной системой, реализующей те или иные психические функции, мы можем говорить о способностях. [5]

Функциональные физиологические системы являются генетически обусловленным базисом психической деятельности. Свойствами этих систем являются соответствующие способности: познавательные, мотивационные, эмоциональные. Устойчивые проявления соответствующих мотиваций, эмоциональных реакций становятся личностными качествами — чертами характера. Однако не все психологическое содержание действия или поступка человека может быть отнесено к свойствам личности. К ним могут быть отнесены только устойчивые мотивации и переживания. Психические процессы и свойства личности неотделимы друг от друга, как писал Рубинштейн. Точно так же связаны между собой способности и психические свойства личности — личностные качества. Личностные качества являются регулирующим механизмом способностей. [6]

Личностные качества — это закреплённая форма поведения, за которыми стоит мотив. Личностное качество тоже регулирует деятельность, поведение и способность. В игровой деятельности личностные качества очень хорошо формируются самостоятельно. В игровой и учебной деятельности ребенка изменяется качество способностей, как следствие развиваются и личностные качества.

Например, такие качества, как аккуратность, ответственность, организованность — их все можно и нужно развивать в игровой деятельности. Необходимо создавать у ребенка условия, для развития определенных способностей, которые будут помогать развиваться этим качествам.

У ребенка следует добиваться формирования положительных, социально одобряемых способностей личности,

которые могут стать стержнем личностного развития. И, наоборот, заметив проявление того или иного негативного качества, следует постараться его устранить. [3]

У ребенка младшего школьного возраста меняется основной вид деятельности с игровой на учебную деятельность. Для ребенка этого возраста актуальнейшими отношениями и качествами являются те, которые связаны с его ведущей деятельностью — учением. Учение является процессом преобразования самого себя в плане приобретения новых компетенций, а его продуктом — изменение и повышение качества способностей. Ведущая деятельность определяет главные изменения психики, направление потребностей, стремлений, мотивов и ценностей человека. У младшего школьника начинают формироваться новые отношения с миром через социальные роли ученика, одноклассника в общении с учителями, родителями, сверстниками. Возникает новое отношение к миру: «люблю учиться, понимаю, зачем учусь» и др. Изменяется и отношение к себе и с собой. То, каким он представляет сам себя, во многом рассматривается ребенком сквозь призму того, каков он в учении: успешен, прилежен или отстает; быстро усваивает информацию или необходимо многократное повторение.

Поэтому на этапе младшего школьного возраста столь важным является развитие его умений правильно оценить свою деятельность, владение приемами самообучения и самоконтроля. Через положительную мотивацию взрослые могут закреплять желаемые формы поведения, тем самым помогать формированию положительных личностных качеств ребенка. И своей реакцией корректировать проявление тех качеств личности, развитие которых не желательно.

Можно сделать вывод, что только в деятельности (игровой, учебной) под руководством взрослых происходит формирование личностных качеств ребенка. Включается оценка своих личностных качеств, способностей (из поступка, способа поведения), которые закрепляются в модели поведения ответной реакцией взрослых, которые занимаются его воспитанием.

Литература:

1. Макарова К. В. — Психология человека, Москва, 2011.
2. Смирнова Е. О. Детская психология под редакцией Эльконина Д. Б., Питер, 2009 г.
3. Токарев А. А. Психологические аспекты управления развитием личности ребенка дошкольного возраста [Текст] // Психология: традиции и инновации: материалы Международная научная конференция, Уфа, 2012. — С. 16–33.
4. Шадриков В. Д. Психология деятельности человека. М.: Институт психологии РАН, 2013.
5. Шадриков В. Д. Психология способностей: хрестоматия, Воронеж, 2012.
6. Шадриков В. Д. От индивида к индивидуальности, Москва, 2009.

ПЕДАГОГИКА

Preschool education is the primary and most important link in the education system

Babajanova Dilfuza Toshpulatovna, an English teacher
School № 3, Chust district, Namangan region, Uzbekistan

Askarova Ferangiza Furkat kizi, an English teacher
School № 10, Yangikurgan district, Namangan region, Uzbekistan

Ahmadjanova Gulnoza Hakimjon kizi, an English teacher
School № 19, Yangikurgan district, Namangan region, Uzbekistan

This article is about paying attention how to improve preschool education and studying of the most advanced foreign experience. Here is given types of speaking communicative activities and how to use them in teaching young learners.

Key words: healthy gene pool, outlook, communicative competence, spirit of love for the Motherland, the goals

Система дошкольного образования как одно из связующих звеньев в системе дошкольного и начального образования

Бабажанова Дилфуза Тошпулатовна, учитель английского языка
Средняя школа № 3 Янгкурганского р-на Наманганской обл.

Аскарлова Ферангиза Фуркат кизи, учитель английского языка
Средняя школа № 10 Янгкурганского р-на Наманганской обл.

Ахмаджанова Гулноза Хакимджон кизи, учитель английского языка
Средняя школа № 19 Янгкурганского р-на Наманганской обл.

В данной статье рассматриваются вопросы использования опыта мировых педагогических технологий в системе дошкольного образования. Также в статье приводятся примеры использования различных упражнений дидактического характера для обучения устной речи детей дошкольных учреждений.

Ключевые слова: мировой опыт, педагогические технологии, система дошкольного образования, дидактические упражнения.

If the child is not learning the way' you are teaching, then you must teach in the way the child learns.

Rita Dunn

In general, kindergartens have become institutions in which children are looked after while their parents are at work. Preschool education is the primary and most important link in the education system. Formation of a healthy gene pool and qualified personnel begins with this. Great attention is paid to radical improvement of normative legal framework of preschool education. The quality of preschool education is the decisive issue of our tomorrow.

The President of our country Shavkat Mirziyoyev pays special attention to this sphere, which has an important place in ensuring the future of the country and its development. A new system has been created in this sphere in accordance with

the Decree of the President of our country “On measures of radical improvement of management of preschool education system” and the Resolution “On organization of activities of the Ministry of Preschool Education of the Republic of Uzbekistan” of September 30 of this year [1].

President Shavkat Mirziyoyev focused on issues of radical improvement of activities of preschool educational institutions, studying of the most advanced foreign experience, creation of a modern system.

The task of the kindergarten, therefore, is to provide a safe and stable environment, an atmosphere which understand, accept and support the child’s feelings. Language teaching

in Uzbekistan is based on the idea that the goal of language acquisition is communicative competence: the ability to use the language correctly and appropriately to accomplish communication goals.

It is unanimously accepted that speaking activity is the most difficult task among the four study skills in a foreign language.

Learning another language must be as close to a natural way of learning mother tongue as possible. More than that learning a foreign language in kindergarten is very different from the rest of schooling because during this period children will learn the language without learning ABC, reading or writing.

Children will learn the language through actions, role plays, listening to stories, songs, poems and various language games. Multi-media technologies play a very important role in achieving the goals.

Teachers need to be purposeful, enthusiastic, and engaging in their daily interactions and learning experiences (Assel, Landry, Swank, & Gunnewig, 2007) with the children in their classroom in order to help build a strong foundation in oral language and other emergent literacy skills [2]. Teachers are focused when they set clear learning goals for the children. Children who develop strong oral language skills during the preschool years develop a strong foundation vital for their later achievements in reading, especially reading comprehension (Storch & Whitehurst, 2002) [3].

We can help our children learn to speak by using interesting activities.

Activity 1. Look and say the number.

Objective: to introduce the new vocabulary

Teacher puts the individual flashcards of vegetables (tomato, onion, potato, carrot, cabbage, eggplant) on the

blackboard in two rows. Each vegetable has a number above it.

Teacher asks the children to repeat both the phrases and vegetables separately in chorus and individually.

What is number 1? It's a tomato.

What is number 2? It's an onion.

What is number 3? It's a potato.

What is number 4? It's a carrot.

What is number 5? It's a cabbage.

What is number 6? It's an eggplant. It's a vegetable.

Activity 2. Play "What's This? Tomato."

Objective: to consolidate the new vocabulary

Teacher divides the class into two teams. Teacher explains that you will show the first team a picture (for example, a tomato) and asks "What's this?" They should say only one word as an answer: "Tomato". If they answer incorrectly or think too much, you will command: "Throw rotten vegetables". The second team show how they "throw their rotten vegetables" as snowballs. The first team has no right to respond back. They only cover their heads with their hands. If the first team quickly say the vegetable, they "throw their rotten vegetables" to the second team. Then the second team play in the same manner.

Activity 3. Play "Number 1. It's a Carrot."

Objective: to consolidate the new vocabulary

Teacher divides the class into small groups. Teacher explains that a pupil must ask other pupils in his/her group the questions as they did in Activity 1. The rest will answer. Then another pupil asks, etc.

For example: — (What is number) 1?

— It's a carrot.

— (What is number) 2?

— It's a ...

References:

1. The Decree "On measures of fundamental improvement of the management system of preschool education" and the resolution "On organization of activities of the Ministry of Preschool Education of the Republic of Uzbekistan". September 30, 2017.
2. Assel, M. A., Landry, S. H., Swank, P. R., & Gunnewig, S. (2007). An evaluation of curriculum, setting, and mentoring on the performance of children enrolled in pre-kindergarten. *Reading and Writing*, 20, 463–494.
3. Storch, S. A. & Whitehurst, G. J. 2002. Oral language and Code-related precursors to reading: evidence from a longitudinal structural model. *Developmental psychology* 38 (6): 4–47. U. S. Department of Education, National Center for Education Statistics. (2015).
4. Kid's English Pupil's work book S. Xan, L. Jurayev, O. Maxsudova, K. Inogomova Toshkent "O'zbekiston", 2013.

Особенности организации самостоятельной работы с использованием компьютерных технологий в процессе начального обучения

Васильева Жанна Борисовна, студент
Московский городской педагогический университет

Совершенствование содержания форм и методов организации самостоятельной работы учащихся начальных классов, в возрасте 8–9 лет, диктуется общемировыми тенденциями в области образования.

Для эффективной организации самостоятельной работы требуется учитывать все компоненты её структуры, а именно: положительная мотивация учащихся, правильная постановка учебных задач учителем, организации учебных действий, организация контроля над выполнением поставленных заданий. Если следовать данной логике построения самостоятельной работы, тогда данный процесс должен обеспечить формирование творческого потенциала, гибкость мышления, внутреннюю мотивацию учащихся начальных классов [8, с.60].

При организации самостоятельной работы с использованием компьютерных технологий на уроках в начальных классах, следует соблюдать определенные требования. Данные требования отразил в своих трудах автор Каменецкий С. Е., по его мнению, система самостоятельной работы учащихся при использовании ИКТ должна строиться следующим образом:

1. Система самостоятельной работы должна способствовать решению основных дидактических задач. Так Каменецкий С. Е. писал, что ученику необходимо, прежде усвоить полученные знания и развить познавательные способности, так что бы он смог, впоследствии самостоятельно применять их на практике.

2. Система самостоятельной работы должна удовлетворять основным принципам дидактики. Организация самостоятельной работы должна быть в плотную связана с теорией, практикой, а также с основными принципами обучения.

3. Самостоятельная работа должна быть разнообразной по учебной цели и содержанию. Правильно организованная самостоятельная работа должна обеспечить у младших школьников формирование различных умений и навыков.

4. Основой самостоятельной работы является необходимость последовательности выполнения домашних и классных самостоятельных работ. Использование домашних и классных самостоятельных работ, в прутике организации самостоятельной работы, должны логически вытекать из предыдущих заданий и готовить почву для выполнения последующих [6, с.90].

Беспалько В. П., в своей статье пишет, что эффективность самостоятельной работы зависит от условий, которые обеспечивают организацию и планирование. Автор утверждает, что создание таких условий требует от учителя знаний психолого-педагогической специфике содержания прямых методов управления познавательной деятельностью

учащихся. Кроме того, важным является и умение учителя реализовывать требование своевременного и последовательного включения самостоятельных работ в процесс обучения. При подготовке самостоятельной работы, следует учитывать, что она, как и любой вид учебного труда, остается нейтральной по отношению к характеру познавательной деятельности обучаемых. Другими словами, если учитель предварительно не сформулировал цели работы и не подобрал систему познавательных задач, решение которых позволит достичь сформулированных целей — самостоятельная работа не получится [2, с. 13].

Сыромятникова И. А. разделила самостоятельную работу на несколько этапов [8, с.90].

1 Этап. Актуализация знаний. Данный этап включает задания, которые направлены на формирование общего способа действий.

2 Этап. Решение поставленной учебной задачи. Данный этап содержит задания, в которых новая информация не предоставляется учащимся уже в готовом виде. Наоборот, вся новая информация, полученная учениками, является результатом (или продуктом) их самостоятельной деятельности (знакомство с новыми компьютерными ресурсами, программами, онлайн-тренажёрами). Сыромятникова И. А. рекомендует проводить данный этап самостоятельной работы в групповой или парной форме.

3 Этап. Решение практических задач. На данном этапе задания формулируются таким образом, чтобы учащийся мог прибегнуть к общему способу действия, освоенному ранее, и мог пользоваться уже изученными способами при владении ИКТ.

4 Этап. Контроль и самоконтроль. Основные требования к заданиям для самостоятельной работы на данном этапе состоят в том, что они должны предлагаться в определённых условиях, которые побуждают учащихся к продуктивной мыслительной деятельности [8, с.90].

Королько А. Н. пишет, что при организации самостоятельной работы необходимо продумать проведение контроля и оказание помощи учащимся. Автор утверждает, что в основном, учителя начальных классов используют самостоятельную работу в процессе закрепления и контроля учебного материала, но иногда забывают о возможности организации самостоятельной деятельности учащихся с различными дидактическими целями. Учитель должен предусмотреть уровень сложности и объём работы, трудности и возможные ошибки, которые могут возникнуть у детей в ходе выполнения самостоятельной работы. Завышение объёма работы вызывает у школьников состояние тревожности, поспешность в действиях, неудовлетворенность качеством выполнения заданий.

Королько А. Н. утверждает, что постепенное нарастание трудности самостоятельной работы совершается в основном по трем направлениям:

1) Путем увеличения объема заданий и длительности самостоятельной работы учащихся.

2) Путем усложнения содержания задания.

3) Путем изменения способов инструктирования и постепенного уменьшения объема помощи со стороны учителя [7, с.112].

Буряк В. К. считает, что при планировании объема самостоятельной работы необходимо учитывать темп работы учащихся. Поэтому, чтобы сэкономить время на уроке и лучше организовать работу, автор предлагает учителю, предварительно самому, выполнить задания для самостоятельной работы учащихся. Тогда время, затраченное учителем на выполнение одного задания, необходимо умножить на 3 — именно столько минут потребуется учащимся для выполнения задания. В ходе выполнения задания учитель сможет понять, какие элементы могут затормозить или ускорить работу учащихся [4, с.23].

Болсуновская Н. А., в своей статье обращает внимание на важность использования ИКТ при организации самостоятельной работы. Автор пишет, что задания для самостоятельной работы, с источниками знаний, при получении новой информации в использовании ИКТ могут быть различными по своей теме, предмету и составу [3, с.10].

Белкин Е. Л. приводит некоторые примеры заданий для самостоятельной работы с использованием ИКТ:

1. Использование различных онлайн-тестов.

2. Инструкции или планы, которые выводятся на экран в классе.

3. Задачи количественные, качественные, познавательные — (поиск новых знаний, поиск новых способов получения знаний при использовании онлайн-программ или компьютерных тренажеров).

4. Задачи тренировочные — (закрепление знаний, закрепление способов получения знаний при использовании онлайн-программ и компьютерных тренажеров) [8, с.3].

Особенно ценные рекомендации даёт автор Истомина Н. Б. В своей книге, автор рассматривает самостоятельную работу не только как средство формирования знаний и навыков, но и как условие, позволяющее учащимся проявить максимум инициативы и самостоятельности в процессе их выполнения. Истомина Н. Б. считает, что в самостоятельную работу целесообразно включать задания, одинаковые по содержанию и различные по способу выполнения. Именно использование таких задач является эффективным в плане самостоятельного развития [5, с.50].

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что преимущество самостоятельной работы на уроках в начальных классах, состоит в том, что самостоятельная работа имеет в первую очередь благоприятные возможности для сочетания всех видов работ (фронтальной, групповой и индивидуальной). Самостоятельная работа позволяет учителю систематически и последовательно приобщать учащихся к самоорганизации. Благодаря правильной организации самостоятельной работы учитель может управлять развитием познавательных способностей и формировать научное мировоззрение учащихся. Организация самостоятельной работы в начальных классах позволяет обучающимся самим определить практические действия и операции, которые могут помочь им в познавательной учебной деятельности.

Литература:

1. Белкин Е. Л., Теребулина Н. А., Киселева Т. Г. К вопросу о классификации самостоятельной деятельности // Методы совершенствования учебно-воспитательного процесса в вузе. — Волгоград, 20013. — С. 3—10.
2. Беспалько В. П. Образование и обучение с участием компьютеров. — М.: Издательство Московского психолого-социологического института, 2012. — 180 с.
3. Болсуновская Н. А. Новые практики организации школьной психологической службы в свете информатизации системы образования. Электронный ресурс: Практика системы образования. URL: www.som.fio.ru
4. Буряк В. К. Самостоятельная работа учащихся. — М.: Просвещение, 2014. 156 с.
5. Истомина И. Б. Готовимся к школе. — М.: Прсвещение, 2015. — 90 с.
6. Каменецкий С. Е., Пурьшева Н. С., Важеевская Н. Е. Теория и методика обучения в школе. — М.: Академия, 2013. — 230 с.
7. Королько А. Н. Организация самостоятельной работы младших школьников: теоретический аспект // Журнал «1 сентября», 2015. С. 309—312.
8. Сыромятникова И. А. Организация самостоятельной деятельности младших школьников в процессе обучения. — М.: АСТ, 2016. — 113 с.

Роль ситуационных задач в формировании правовой компетенции учащихся на уроках обществознания

Егорова Сардаана Александровна, студент магистратуры
Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова (г. Якутск)

В данной статье ситуационные задачи рассматриваются как инструмент формирования, развития и диагностики правовой компетентности школьников на уроках обществознания.

Ключевые слова: правовая компетенция, урок обществознания, ситуационные задачи, правовой компонент.

Практически все современные мировые образовательные стандарты, требования потенциальных работодателей, общественные запросы, с целью воспитания нового типа выпускников, требуют от образовательных систем перехода на новые образовательные концепции. Одной из таких необходимых мер является переход на компетентностный подход, так, в российском федеральном государственном образовательном стандарте он выступает в качестве основы. [1]

Это означает, что школьное образование (для формирования конкурентоспособной, квалифицированной, социализированной и всесторонне развитой личности) должно быть направлено не только на получение учащимися теоретических знаний, но и активно способствовать формированию самостоятельности, мотивации, социально-практических знаний, умений и навыков.

Правовая компетентность учащихся является одной из самых актуальных в современном обществе. Острота ее необходимости диктуется проблемами и противоречиями самой жизни - рост преступности, алкоголизма, наркомании среди подростков, экономическая и политическая нестабильность в мировом сообществе.

На данный момент правовую подготовку можно рассматривать как часть гражданского, обществоведческого образования: не во всех классах преподаются отдельные уроки права, не все учителя имеют должную юридическую, правовую подготовку, не всегда бывает достаточно учебных часов для полноценного, полного освоения правовой компетенции.

Всю основную нагрузку по правовому образованию берет на себя урок обществознания, так как является комплексом дисциплин и включает в себе раздел «Право». Однако, даже так учебного времени будет недостаточно, и тут нужны комплексные педагогические инструменты, которые включают в себя диагностику всех планируемых результатов (предметные, метапредметные, личностные), самостоятельность, творческую инициативу, способность находить нетрадиционные решения социальных ситуаций и носящие тренирующие, моделирующие жизнь характер.

Одним из таких инструментов моделирования реальной жизни, диагностикой социализации, правовой компетенции, универсальных учебных действий являются ситуационные задачи.

Ситуационные задачи — это набор фрагментов информации в текстовом, графическом, знаковом виде представляющие какую-нибудь реальную или квазиреальную (искусственно созданную) ситуацию нуждающуюся в решении.

Использование ситуационных задач на школьных уроках еще недостаточно развито, практически не издаются сборники ситуационных задач по предметам, в том числе по обществознанию и по праву. Однако, научные исследования в этом направлении уже идут, например Л. С. Илюшин занимается принципами конструирования ситуационных задач. [2]

Для развития правовой компетенции учащихся целесообразно включать в задачу правовой компонент — элемент, содержащий в себе какую-нибудь правовую информацию, факт, понятие или ситуацию в целом. Такой способ способствует формированию правового образа жизни не способом заучивания, а путем переживания, «погружения» и приобретения смоделированного социального опыта.

Кроме того, решение ситуационных задач с правовым компонентом может выступать в качестве инструмента диагностики правовой компетентности и оценивать все ее компоненты:

1. Когнитивный компонент: правовые знания, знания правил поведения, обязанностей;
2. Мотивационно-ценностный компонент: ценностное отношение к праву, уважение закона, прав и свобод других людей, позитивные правовые установки, направленность на законопослушное поведение;
3. Поведенческий компонент: умение работать с правовой информацией, умение применять правовые знания на практике, осознанное отношение к своим правам и сознательное контролирование своего правового поведения. [5]

Одним из важных моментов в составлении задачи является то, что в содержании не должно быть готового ответа, задача должна носить репродуктивный характер, ограничивать творческое, креативное, критическое мышление учащихся. [4]

При использовании ситуационных задач на уроке нужно помнить, что процесс решения задачи может быть как индивидуальным, так и коллективным, так же необходимо сразу обозначить временные сроки решения задачи, учитывая организационную стадию, стадию анализа ситуации, рабочую и завершающий этапы. [3]

Кроме того, несмотря на свободный характер решения смоделированной ситуации у учителя обязательно должен быть эталон решения задачи. Это поможет не только при проверке и оценке решений, но и поспособствует выработке направления коррекционной работы.

Каждое решение ситуационной задачи с правовым компонентом должно завершаться рефлексивными вопросами: «что нового я узнал?», «какие выводы я сделал?», «что мне понравилось в решении задачи другими учащимися?».

Открытым остается вопрос об оценивании решений ситуационных задач. Если за когнитивный компонент можно поставить оценку, то за мотивационно-оценочный и поведенческий компоненты отметки ставить невозможно в силу их специфики. Эти компоненты целиком направлены на диагностику социализации и воспитание правового образа жизни.

Литература:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования (утвержден 17.05.2012). — URL: <https://минобрнауки.рф/документы/543> (дата обращения: 29.11.2018)
2. Илюшин, Л. С. Разработка урока с использованием «Конструктора задач» /Илюшин Л. С // Народное образование. — 2013. — № 2. — С.159–167.
3. Организационное поведение: учеб. пособие / Л. Г. Зайцев, М. И. Соколова. — 2-е издание. — М.: Магистр, 2013. 464 с.
4. Петрова, Т. А. Методика работы с ситуационными задачами / Петрова Т. А. // Вестник ЧГГА. — 2012. — № 3. — С. 184–187.
5. Соболева, М. А. Понятие и структура правовой компетенции специалиста сферы здравоохранения /Соболева М. А // Педагогическое мастерство: II Междунар. науч. конф. (г. Москва, декабрь 2012 г.) — М.: Буки-Веди, 2012. — 276 с.

Таким образом, можем прийти к выводу, что применение ситуационных задач помимо своих диагностических, мониторинговых возможностей, позволяет оптимизировать образовательный процесс, повышает уровень усвоения значительного объема информации за определенный период времени, при благоприятном разрешении ситуации способствует выработке опыта социального поведения, повышает самооценку, уверенность в себе и развивает способность к принятию решений, а коллективный разбор ситуационной задачи улучшает эмоциональный, коммуникативный фон в классе.

Особенности свойств внимания: концентрация, устойчивость и переключаемость у младших школьников

Захарова Ирина Николаевна, студент магистратуры
Московский педагогический государственный университет

В статье рассматриваются свойства внимания у младших школьников и их особенности их проявления в учебной деятельности, представлены результаты эмпирического исследования.

Ключевые слова: внимание, свойства внимания у младших школьников, концентрация внимания, устойчивость внимания, переключаемость внимания.

Внимание имеет огромное значение в жизни человека. Внимание — необходимое условие выполнения любой деятельности. Именно внимание делает все наши психические процессы полноценными, дает возможность воспринимать окружающий нас мир. Внимание является основой успешной познавательной деятельности и принадлежит к числу важных психических процессов, влияющих на успешность обучения младших школьников. Именно от особенностей внимания зависит, может ли ребенок достаточно быстро перейти от одной деятельности к другой, как долго он может работать с одним и тем же материалом, насколько четко ему удастся выделять объект и рассматривать, изучать его достаточно долгое время.

Исследования отечественных ученых показали роль и значение внимания и отдельных его свойств на развитие общего интеллекта ребенка. Между тем вопрос о механиз-

мах влияния внимания на общую обучаемость учащихся до сих пор остается предметом острых дискуссий в психологической науке. От его решения зависит выбор стратегии развивающего обучения младших школьников.

Проблема внимания нередко рассматривается лишь в связи с другими психическими функциями: памятью, мышлением, воображением, восприятием. Действительно, проявления внимания нельзя увидеть отдельно от них, в чистом виде. Однако в настоящее время оно все чаще начинает рассматриваться учеными как принципиально важная для жизни и деятельности человека способность, без которой невозможно как его физическое выживание, так и достижение высот творческой деятельности.

Проблемы, связанные с развитием внимания у школьников, сегодня вызывают беспокойство и у педагогов,

и у родителей, и у психологов, работающих с детьми. Многие взрослые жалуются на невнимательность детей, их неумение сосредоточиться, сколько либо долго удерживать внимание при решении учебных задач.

Учителю важно знать и изучать психологические и физиологические механизмы внимания учеников, так как именно организация внимания детей обеспечивает эффективность осуществления учебно-воспитательного процесса.

У детей младшего школьного возраста регулирующее влияние высших корковых центров постепенно совершенствуется, в связи с чем и происходят существенные преобразования характеристик внимания, начинается интенсивное развитие его свойств, а именно: увеличивается объем внимания, повышается его устойчивость, переключаемость и распределение. Развитие произвольного внимания младшего школьника является важнейшим приобретением личности на данном этапе онтогенеза. Оно связано с формированием у ребенка волевых качеств и находится во взаимодействии с развитием интеллектуальных операций. Внимание поддерживается активной умственной деятельностью учащегося.

Внимание теснейшим образом связано с эмоционально-волевой сферой личности, что и определяет особенности формирования данного процесса у детей младшего школьного возраста. Индивидуальные особенности личности младших школьников оказывают влияние на характер внимания. У детей сангвинистического темперамента кажущаяся невнимательность проявляется в чрезвычайной активности. Сангвиники подвижны, непоседливы, много успевают сделать во время урока. Флегматики и меланхолики пассивны, вялы, часто кажутся невнимательными. На самом деле они сосредоточены на изучаемом предмете.

Преобладающим видом внимания младшего школьника является непроизвольное. В этом возрасте все еще сильная реакция на все новое, яркое, непривычное. Ребенок еще не умеет в достаточной степени управлять своим вниманием. Это объясняется преобладанием наглядно-образного характера мыслительной деятельности. Произвольное внимание в младшем школьном возрасте развивается вместе с развитием мотивов учения. Возможности волевого регулирования внимания в младшем школьном возрасте ограничены, младший школьник обычно может сосредоточенно работать лишь при наличии близкой мотивации (перспективы заработать высокую отметку, получить похвалу учителя).

Объем внимания младшего школьника меньше, чем у взрослого человека, распределение внимания — гораздо слабее. У учащихся начальных классов невысокая устойчивость внимания, это связано с возрастной слабостью процесса торможения. Первоклассники чаще всего имеют рассеянное и неразвитое внимание. Младшие школьники также не могут быстро переключать свое внимание с одного объекта на другой, такие свойства внимания, как переключе-

ние и распределение менее развиты в младшем школьном возрасте. На протяжении школьного возраста они интенсивно развиваются. Со временем внимание младшего школьника приобретает выраженный произвольный, преднамеренный характер.

Вообще, внимание является неразрывной частью познавательных процессов, чувств и воли, оно делает успешным весь процесс обучения. Внимание необходимо воспитывать. Возникая в активной деятельности ребенка, внимание не только вызывается, но и поддерживается рационально организованной деятельностью детей, и прежде всего их активным умственным трудом. Когда говорят о развитии внимания, имеют в виду совершенствование свойств внимания.

Выделяют основные свойства внимания: объем, концентрация, распределение, устойчивость, переключение. Свойства внимания в большей степени независимы друг от друга. Внимание хорошее в одном отношении может быть не очень совершенным в другом. Основные свойства внимания можно развивать.

Организация учителем учебной деятельности детей, основанной на разных формах их мыслительной активности, формирует особую черту личности — внимательность. Подводя итог, можно сказать следующее, что современный учитель обладает всеми необходимыми средствами и возможностями для полноценного развития внимания младших школьников.

Исследованием проблемы внимания занимались выдающиеся ученые: Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, Д. Б. Эльконин, А. В. Петровский, Н. Ф. Добрынин, Н. Н. Ланге, В. Вундт, С. Л. Рубинштейн и другие.

Нами проведено эмпирическое исследование свойств внимания у младших школьников таких как: концентрация, устойчивость и переключаемость. В таблице 1 представлены средние показатели по испытуемым по методике «Тест Бурдона» корректурная проба (буквенный вариант).

Исходя из выше представленных данных, можно констатировать следующее: концентрация внимания у младших школьников имеет относительно низкий уровень, поскольку концентрация внимания зависит от типа нервной системы и с трудом поддается корректировке; в свою очередь, устойчивость внимания имеет достаточно высокий показатель, так как к третьему классу оно уже достаточно хорошо сформировано у детей; переключаемость — находится на среднем уровне. Но наши данные имеют отношение только к данной выборке испытуемых.

Чтобы узнать зависит ли уровень развития свойств внимания от пола, необходимо сравнить между собой результаты исследования свойств внимания по группе мальчиков и группе девочек, применив t-критерий Стьюдента. Расчет t-критерия Стьюдента производится по формуле в программе Excel. В таблице 2 приведены данные по расчету t-критерия Стьюдента по каждому свойству внимания у девочек и мальчиков.

Таблица 1. Средние показатели по методике «Тест Бурдона» концентрация, устойчивость и переключаемость внимания у младших школьников

Среднее значение	Концентрация внимания		Устойчивость внимания		Переключаемость внимания	
	баллы	уровень	баллы	уровень	проценты	уровень
Девочки	5,04	средний	19,32	высокий	53,2	средний
Мальчики	3,2	низкий	18,3	высокий	68,2	низкий
Девочки и мальчики	4,12	низкий	18,81	высокий	60,7	средний

Таблица 2. Данные расчета t-критерия Стьюдента по каждому свойству внимания у девочек и мальчиков

Группа	Концентрация внимания	Устойчивость внимания	Переключаемость внимания
Девочки	5,04	19,32	5,32
Мальчики	3,2	18,3	6,82
ТТЕСТ	0,112	0,433	0,258

При интерпретации данных расчета t-критерия Стьюдента следует, что статистических значимых различий между группами мальчиков и девочек нет, соответственно уровень развития свойств внимания не зависит от пола.

Внимание зависит, в том числе от потребностей, интересов, направленности, темперамента и волевых качеств младшего школьника, независимо от пола.

Целью данного экспериментального исследования было изучение свойств внимания: концентрация, устойчивость, переключаемость у младших школьников.

Одним из исследуемых нами свойств внимания являлась концентрация. По результатам диагностики мы констатировали достаточно низкий уровень концентрации внимания по группе исследуемых младших школьников. Другие раздражители будут отвлекать учащихся от выполняемого задания. Это может негативно сказываться на их учебной деятельности.

Следующим изучаемым свойством внимания младших школьников явилась устойчивость. По данным исследования — высокий уровень показателя. Это значит, что младшие школьники, принявшие участие в нашем исследовании, способны долгое время удерживать внимание на предло-

женном задании, доделывать задание до конца, не нарушая инструкции.

Ну и третьим исследуемым нами свойством внимания у младших школьников — переключаемость внимания имеет средний уровень. У исследуемых младших школьников нет особых трудностей при переходе с одного, выполняемого задания к другому. В целом, переключаемость внимания поддается тренировке легче, чем другие свойства.

Таким образом, можно сделать вывод, что свойства внимания взаимосвязаны между собой, и нарушение отдельного свойства может влиять на другие, а может компенсировать его. В то же самое время каждое из свойств можно рассматривать отдельно от других, и при нарушении одного свойства все прочие могут иметь достаточно высокий уровень выраженности.

Чем лучше у учащихся будет развито внимание, тем они будут более успешны в учебной деятельности.

Таким образом, мы видим, что цель проведенного эксперимента достигнута. У детей младшего школьного возраста свойства внимания имеют разную степень развития. Высокий уровень развития одного свойства внимания не означает высокого уровня развития других его свойств.

Литература:

1. Веккер Л. М. Психика и реальность: единая теория психических процессов. М.: Смысл, 1998.
2. Добрынин Н. Ф. О теории и воспитании внимания. М.: РПО, 1976.
3. Дружинин В. Н., Ушаков Д. В. Когнитивная психология. М.: Пер Сэ, 2002.
4. Ланге Н. Н. Психический мир. М.: МОДЭК, 1996.
5. Макарова К. В., Таллина О. А. Психология человека. М.: Прометей, 2011.

6. Рибо Т. А. Психология внимания. М.: УРСС, 2011.
7. Шадриков В. Д. Диагностика познавательных способностей. Методика и тесты. М.: Альма Матер, 2009.
8. Шадриков В. Д., Мазиллов В. А. Общая психология. М.: Юрайт, 2018.

Роль пословиц в воспитании детей

Каршибаева Гулноза Абдукадыровна, преподаватель;

Шарофиддинов Абдулла, студент;

Курбанбаев Миразиз Зулхайдар угли, студент;

Тиркашева Мавлуда Акрам кизи, студент

Джизакский государственный педагогический институт имени А. Кадыри (Узбекистан)

Пословица — один из жанров словесного творчества, компактная, глубоко укоренившаяся суть народного опыта, накопленного в течение длительного времени в социально-экономической, политической и культурной жизни. На протяжении веков пословицы передавались от предков, и их образы отражают мировоззрение нашего народа, отношение к обществу, историю и духовность. В мире нет народа, у которого нет собственных пословиц. Каждая нация передает свой опыт в таком виде. По этой причине в устной традиции разных народов существуют повторяющиеся и близкие по смыслу пословицы с точки зрения содержания и формы. Пословицы глубоки и превосходны, в них есть мудрость, национальная традиция и долгоживущий опыт трудящихся. Русский писатель Толстой писал: «В каждой пословице я вижу образ людей, которые создали ее».

Пословицы должны быть четкими, краткими, выразительными и образными, и должны иметь форму суждения. Народные пословицы — наше богатство. Одно из великих сокровищ оставили наши предки для воспитания следующего поколения. Мы должны не только читать и изучать пословицы, но и сохранять их в душе. Использование мудрых изречений может повысить эффективность каждого разговора и обеспечить его эффективность.

В пословицах часто используются слова в переносном смысле. Если мы понимаем их по-своему, то ожидаемое значение не исчезнет. Например, в пословице «Неразумная работа принесет беспокойство» используются слова в прямом смысле. Они символизируют любовь человека к хорошему в его характере. Они играют большую идеологическую роль в нашей повседневной жизни, поскольку отражают многовековой опыт, в котором проверена жизнь, устремления и чаяния людей. Потому что маленькое высказывание, отраженное в пословице, является строим утверждением или отрицанием. Итак, каждая пословица дает человеку последовательную идеологическую ориентацию и способствует росту идей.

Ребенок осознает концепцию справедливости и свободы, мира и чести, мужества и благодати, доброты, гуманной дружбы и тяжелой работы. Надежды людей объединяются под влиянием патриотизма, человечества, науки,

трудолюбия, нравственности и всех положительных атрибутов, которые приводят к зрелости. Вот почему образовательная значимость пословицы огромна. Родина начинается с порога родного дома, с семьи. Когда мы растем в семье, в нас начинает пробуждаться чувство родины. В наших пословицах любовь к родине — это вопрос любви и признательности. Люди всегда любят свою страну, любят и сражаются против своих врагов.

Народные пословицы создаются в честном труде, в повседневном общении, а также в профессиональных сферах. Пословицы по теме работы включают любовь и уважение, выводы народа, который осуждает лень и невежество. Люди осознали, что с ранних времен достижение хороших результатов возможно только через трудовую жизнь во всех аспектах, через любовь к труду и избегание лени. Человеческая природа трудолюбива. Она демонстрирует свои способности и таланты через труд. В ходе исследования перспективы человека возрастают, и его знания растут, и он физически и духовно формируется. Развитие человека осуществляется при условии сочетания умственного и физического труда. Когда умственный труд развивает человеческий разум, физический труд является основой здорового мышления. В народных пословицах говорят, что работа — это ключ ко всему.

Во все времена любая профессия пользуется большим уважением. Один из мудрецов сказал: «сын мой, если ты хочешь быть мудрым, будь ремесленником. От мастерства ты получишь честь и уважение, а если ты не можешь стать профессионалом, ты будешь похож на дерево с сухими листьями. О, дети мои, подружитесь с умными людьми. Не отдаляйтесь от профессионального знания».

Когда мы используем пословицы в процессе воспитания детей, они запоминают их, сохраняют в своем сознании, мы призываем их следовать положительному примеру в жизни, мы учим их принимать меры для преодоления трудностей в жизни. Мы видим, что пословицы охватывают все образовательные аспекты. Родители в семье воспитывают своих детей и хотят, чтобы дети дружили и хорошо относились друг к другу. В своих советах они могут подкрепить свои слова жизненными выводами о любви к родине, родителям, к природе, к родным. Мы можем видеть, что выводы

людей оправданы их словами. В них резко критикуются равнодушные люди, лишенные привязанностей.

Пословицы не прославляют такие качества человека, как жадность, воровство, гордыня, лень и хулиганство. Наоборот, они приветствуют и поддерживают такие качества, как храбрость, щедрость, справедливость, любовь, преданность, мудрость, дружбу. Они учат нас быть бдительными, отличать друга от врага, уважительно, добросердечно, честно относиться к родителям, родственникам и друзьям, почитать престарелых и поддерживать молодых. В пословицах так много правды, потому что они зрят в корень, и эту правду трудно отрицать. Слова настолько многозначные, что любой смысл облегчает понимание идеи, делает ее блестящей. Вот почему история всегда сопровождается народной речью. Тех, кто пословицу часто использует в своей речи, стараются особенно внимательно слушать.

Писатели и поэты используют пословицы в своих произведениях, что придает им впечатляющую силу. Если мы внимательно изучим творчество Юсуфа Хос Ходжиба, Ахмада Яссави, Рагужи, Лютфи, Алишера Навои, Бобур, Муниса, Огахи, Нодиры, Фурката, Чулпана, Абдуллы Кодирия, Ойбека Гафура Гулама и многих других, мы можем почувствовать привлекательность пословиц. Даже основная идея произведения — объединить суть пословицы вместе. Например, рассказ «О Воре» Абдуллы Кахара показывает образ чиновников, которые превратили в живой источник страдания других.

Пословицы часто используются в художественной литературе, поэзии, стихах, рассказах и романах. Сегодня, говоря о роли и значимости пословицы, можно подчеркнуть важность семейного воспитания. Потому что основное образование предоставляется в семье. Атмосфера в семье и семейной среде проявляется в поведении ребенка.

Вот почему наши мудрые люди говорят: «Птица делает то, что видит в гнезде». Пословицы являются основными учебниками и правилами школы жизни. Этого не нужно забывать и надо использовать на практике. В семейной среде подход родителей к народной мудрости может влиять на ум образованного ребенка и создавать идеальный результат воспитания.

Родители с большей вероятностью будут влиять на свое собственное воспитание, когда они используют свои продуктивные навыки во время работы, беседы, собственный опыт и способность эффективно его применять.

Если бы каждая семья имела узбекские народные произведения в семейной библиотеке, это был бы большой успех в воспитании детей. Детей нужно научить читать эти

книги и запоминать их. Родители должны спрашивать ребенка о выученных пословицах, о скрытом в них смысле, попросить ребенка высказать его собственное понимание, подсказать ему свои идеи и дать ему концептуальный подход.

— Меньше говори — будешь уважаемым, меньше ешь — будешь здоровым.

— Знания — светильник ума.

— Образованный сын почтеннее отца.

— От змеи — змееныш, от скорпиона — скорпион.

Народные пословицы имеют удобную форму и структуру, чтобы запоминать. Они долго сохраняются в памяти. Оригинальный инструмент для пословиц ориентирован на образование. Они служат в качестве образовательных примеров народной мудрости. В них содержатся идеи, описывающие все аспекты детского образования, о рождении ребенка и воспитании хорошего человека.

Пословицы — мудрость нации на протяжении многих веков, которые были испытаны и проверены тысячи раз, чтобы поощрять тех, кто честен и благороден; они всегда служат учебником для человечества, с помощью гуманности, трудолюбия, патриотизма, энергии, энтузиазма и стремления жить в мире. Родители достигли бы желаемой цели, если бы смогли показать нашим детям правильный путь к мудрости.

— Силой руки одного сокрушит, силой знания — тысячу.

— Знания и мудрость — дороже золота.

— Раз послушайся старого, другой раз — малого.

— В доме, где хоть один раз произошла ссора, на сорок дней уходит достаток.

Родители должны знать о недостатках и достижениях в воспитании своих детей и надо использовать пословицы для детей, чтобы устранить недостатки, скорректировать оскорбительное поведение у своего ребенка и улучшить хорошие качества. Пословицы дают примеры каждому человеку, это правда, что наши дети поощряют нас стать живым примером во имя будущего.

Пословицы — не просто придуманные слова, но великий путь, пройденный людьми, которые пришли к определенным выводам, многократно пересмотренным и усовершенствованным в экспериментальном процессе. Это вопрос о сохранении мира на земле, следование мудрым советам народа и совершенствование нашего образования и воспитания. Каждый ребенок должен хранить пословицы не только в своем уме, но и в своем сердце. Вот почему для семьи важно запоминать пословицы и объяснять их сущность. В образовательной силе пословиц ребенок может правильно определить свой образ мыслей и действий.

Литература:

1. Мадаев О., Сабитова Т. Устная поэтическая творчества. Ташкент. Шарк. 2001 г.
2. Антонова А. И. Социология семьи. Москва. 2005 г.

Сценарий празднования Масленицы «Как Настя Весну искала»

Король Кристина Вадимовна, музыкальный руководитель;
Кламер Вера Викторовна, инструктор по физической культуре;
Зайцева Ольга Сергеевна, воспитатель;
Горина Юлия Александровна, воспитатель;
Воронина Виктория Анатольевна, музыкальный руководитель;
Шикорьяк Ирина Витальевна, воспитатель
МБДОУ «Детский сад № 247» г. Новокузнецка (Кемеровская обл.)

Цель: приобщение детей к русским традициям, к истокам родной культуры.

Задачи:

— развивать духовно-нравственные качества: доброту, великодушие, всепрощение, миролюбие, чуткость и внимание друг к другу

— воспитывать чувства патриотизма, основанные на русских традициях

— формировать здоровый образ жизни детей

Участники: Скоморохи-взрослые

Марфуша — ребенок

Мать Марфуши — взрослый

Настя (падчерица) — ребенок

Звери: медведь, лиса, заяц — дети

Весна — взрослый

Масленица — взрослый

Оборудование: «снежки» (теннисные мячики); чучело масленицы, снеговик, нарисованный на большом листе бумаги; бубен, блины.

Выходят Скоморохи.

Скоморох1:

Всем! Всем! Всем! От мала, до велика!

Просим к нам пожаловать, на праздник прощания с Зимой!

Скоморох2:

Будем Зиму-Зимушку провожать

Весну-красну встречать!

Скоморох1:

Подходи народ честной,

И парни, и девицы, и молодцы и молодилы!

Прибаутки, да шутки, со вниманием слушайте,

Орехи грызите, яблоки кушайте!

Скоморох2:

Подходи скорей, народ к нам на представление,

Ждет вас праздник озорной, всем на удивление!

Скоморохи уходят. Под музыку выходит Марфушка.

Марфушка:

Маманя! Маманя!

Опять нет леденцов в кармане!

Видите — худая стала!

Вам моих страданьево мало?

Выходит мать.

Мать:

Марфушка! Чего кричишь?

Глотку так надсадишь.

Вдруг осипнешь, аль охрипнешь.

Ничего тут не попишешь.

Леденцы ты все поела!

Марфушка:

Нет до ентого мне дела!

Вынь, где хочешь, да положь.

Мать:

Ну, Марфушка, ты даешь!

Надо ярманку дожждаться,

Там сумеешь расстараться!

Купим, что душа желает!

Марфушка:

Никто меня не понимает...

Марфушка и мать поют песню.

Марфушка:

Надоело мне валяться на печи

Стало скучно и тоскливо, хоть кричи!

Ну, когда же кончится зима,

И наступит долгожданная весна?

Мать: Скушай блинчик, съешь ватрушку, дай, поправлю я подушку!

Ты, наверное, устала, кушать стала очень мало!

Вместе:

То холодно, то жарко, то нету мне подарка!

А я ведь, как известно, подарочки люблю!

Мать:

Не плачь, моя малышка, настряпаю я пышек!

И очень интересный подарок подарю!

Марфушка:

Я бы слопала сейчас мешок конфет,

Ну, а ярмарки весенней нет и нет!

Ленты яркие хочу вплести в венки,

Но зимой в венке не выйдешь за порог.

Мать:

Ты не куксись и не дуйся, и напрасно не волнуйся!

Сделаю, что пожелаешь, ты меня, дочурка, знаешь.

Марфушка:

Хочу, чтоб кончилась зима или я сойду с ума!

Мне найди Весну-красну или с горя я умру!

Мать:

Настя!

Марфушка:

Настька!

Мать:

Подь сюда живей, я сегодня волка злей!

Выходит падчерица Настя.

Настя:

Звали, маманя, меня?

Мать:

Тоже мне нашлась родня!

Не родная ты мне чай! Тут у нас пришла печаль.

Марфа ярманку желает, а она весной бывает.

Так что в лес давай иди, там весну для нас найди!

В общем в ентом расстарайся, без весны не возвращайся!

Настя:

Где ж сыщу я вам весну?

Марфушка:

Ты об ентом ни гу-гу!

Раз сказали так ищи, что не так — уж не взыщи!

Мать:

Не родная ты мне дочь,

Делай, аль из дому прочь!

Мать с Марфушкой уходят.

Настя:

Делать нечего, пойду, может, я весну найду.

Лес теперь роднее дома, там со многими знакома.

Настя уходит в лес.

Появляются звери: медведь, лиса, заяц и поют песню.

Куплет 1: Надевай прохожий шубу,

Шапку, валенки, сейчас.

Заработает простуду,

Кто не слушается нас.

Припев:

Щипнем за нос из баловства,

Снежком залепим рот.

Иль с санок сбросим седека,

Чтоб головой в сугроб!

Куплет 2. Любят зиму все на свете,

Взрослый люд и детвора.

А мечтает кто о лете,

Не вылазьте со двора.

Настя:

Ау! Ау! Весну зову! Где ты Весна ясная, девица красная!

Медведь: Это кто к нам в лес забрел?

Лиса: Ты чего здесь ищешь?

Заяц: Кто ты такая?

Настя: Здравствуйте, зверюшки лесные!

Медведь: Будь и ты здорова, красавица!

Лиса: Как тебе в лесу нашем, нравится?

Заяц: На вид ты не унылая, а расстроена чем, милая?

Настя:

За внимание вам спасибошко, но есть у меня кручинушка.

Устал народ от холодов, Весну-красну встречать готов!

Пришла я к вам Весну искать, можете ее позвать?

Заяц: Что-то путаешь ты малость, никому Весна не в радость!

Лиса: Ведь весной пахать и сеять, сколь работы надо делать!

Медведь: А зимою благодать, знай поел, ложишься спать!

Настя:

Так лентяи рассуждают, кто работать не желает!

Время всем диктует срок, а зиме уж срок истек!

Лиса:

А ведь правду ты сказала, от зимы я так устала.

Все запасы на исходе, голод уж пошел в народе!

Заяц: Свежей травки я хочу, корешков поесть в лесу.

Медведь:

Чтобы следующей зимой было сытно нам с тобой,

Поработать мы должны, ведь припасы нам нужны.

Заяц:

Что ж, коль срок Весне приходит, пусть пути она находит.

Позовем Весну — девицу, ей поможем возродиться.

Медведь: Давайте соберем народу много, будет он нам всем подмога.

Выходят дети и поют народную песню «Благослови, мати!»

Выходит Весна.

Ребенок 1: Ой, Весна-красна, на чем пришла?

Весна: На паутинке, на хомутинке, на сохе-бороне, на холодной воде.

Ребенок 2: Ой, Весна, днем красна, что ж ты нам принесла?

Весна: Принесла-то я вам летечко, да розовый цветочек, в девичий веночек!

Чтоб уродилось житечко, да озимая пшеница колосиста, да ядриста!

Все:

Добрый путь тебе Весна, солнца яркое творенье.

Все давно уж ждут тебя, стар и млад, поры весенней!

Весна:

Пришла к вам с радостью, с великою милостью!

С черемухой душистой, с калинкой-малинкой,

Со всякой садовинкой!

Настя: Здравствуй, Весна ясная, девица красная!

Бьем мы все тебе челом, до земли тебе поклон.

Народ устал от холодов, ждет давно твоих даров!

«Танец Жаворонков» (любая медленная мелодия)

Дети имитируют птиц, машут руками в такт музыки.

Все уходят. Появляются Марфушка с матерью.

Марфушка: Маманя! Я чуток поразмышляла, сомневаться что-то стала.

Мне теперь весна зачем, если я лишь сплю, да ем.

Надо Настьку воротить, о весне нам позабыть.

Мать: Спихватилась, смотри, Настя уж ушла далеко.

Марфушка: Может, помешать успеем, ведь мешать то мы умеем!

Мать: Зиму надо нам позвать, вместе сможем совладать!

Вместе:

Эй, вы, вьюги, закружите,

Зиму, стужу принесите!

Пусть придет сюда она,
Помощь нам ее нужна!

Под вой вьюги появляется Зима.

Зима: Вы зачем меня позвали, от работы оторвали?

Мать: Мы хотим предупредить, что Весна в окно глядит.

Раньше времени она хочет отобрать права.

Марфушка:

А народ Весне не рад,

Люди отдыхать хотят.

От Весны нас защити,

Все дороги замети.

Зима:

Зря Весна сюда спешит,

Ей меня не победить!

Не отдам я ей права,

Пусть уходит со двора!

Входит Весна, Настя и звери.

Настя:

Здравствуй, матушка, сестрица,

Принимай Весну девицу!

Я ее в лесу нашла,

И сюда к вам привела.

Марфушка: Не нужна уж нам Весна, нам теперь милей Зима!

Зима: Постой, Весна! Тебе я прав не отдавала!

Я Зима белая, белая,

Все снегами сеяла, сеяла.

Я в мешке стужу несла,

Холод на землю трясла!

Весна:

Я Весна красная, красная, солнечная ясная, ясная.

Ты Зима отступишь! Под гору укатись!

Зима:

Не хвались ты милая, милая,

Я тебя-то силою, силою!

Весна:

А со мною солнышко, солнышко,

Золотое зернышко, зернышко!

Зима:

А я Зима-то лютая, лютая,

Все снегами кутаю, кутаю!

Весна:

Выйдет в поле солнышко, солнышко,

И растает горушка, горушка!

Зима:

А я-то тебя снегом вымою, вымою,

За ворота выгоню, выгоню!

Весна:

А я снежком-то умоюсь, зеленью прикроюсь,

Буду еще краше на просторах наших!

Звери и Настя: Уже пора прийти Весне! Люди ждут ее!

Марфушка: Маманя! Пойду — ка я с Весной! Не хочу я больше холодной зимой дома сидеть! Хочу со всеми играть и веселиться!

Мать: Я с тобой согласна!

Зима: Ну что ж, Весна, делать нечего, твоя взяла!

Всему свой срок. Так создана природа,

Приветствуя Весну, я ухожу до будущего года.

Но я уйду не одна, заберу с собой Масленицу. Где ж она?

Песня «Вот уж зимушка проходит».

Выходит Масленица.

Масленица:

Здравствуйте, люди добрые!

Сегодня последний день мой пришел.

Всю неделю я у вас гостила.

В понедельник — вы меня встречали.

Во вторник — с горы катали.

В среду к теще приглашали, да блинами угощали.

Весь четверг был разгуляй!

А в пятницу на каравай и блины приглашали всех родных.

Посидели все в субботу.

А сегодня в день последний — веселись и отдыхай,

Масленицу провожай!

Масленица обращается к Весне.

Масленица:

Дай, Весна нам годы добрые

Годы добрые хлебородные.

Зароди, Весна жито густое

Жито густое, колосистое,

Колосистое, ядрянистое.

Чтобы было из чего пироги выпекать,

Пироги выпекать, да гостей угощать!

Русская народная песня «Блины»

Все герои раздадут блины.

Настя:

Вот и кончилось веселье

В прощенное воскресенье.

При условии прощенья

Все простятся прегрешенья.

Зима:

Не сердитесь, люди на Зиму,

Что холодной была.

Что сады и огороды

Все снегами замела.

Намела снегов не зря я Для будущего урожая.

Масленица:

Если в чем я виновата, вы меня простите,

Чучело мое сжигая, вы на дым смотрите.

Если дым пойдет столбом — это к урожаю.

Если стелется к земле — все претензии к Весне.

Звери:

Долго мы с Зимой вместе коротали вечера,

Накатались, наигрались, а теперь Весны пора!

Весна:

Я, конечно, постараюсь, чтобы быть вам с урожаем,

Но и сами не ленитесь, поусерднее трудитесь.

Скоро в поле снег сойдет, благодатный дождь пройдет,

Знайте, под лежащий камень и вода не потечет.

Все: Масленица, прощай! На тот год опять приезжай!

Русская народная песня «Гори, гори ясно!»

Все идут сжигать чучело.

Выбегают Скоморохи.

Скоморох2:

Ребята, давайте в горелки поиграем

Игра «Горелки».

Ход игры. Играющие выстраиваются парами друг за другом — в колонку. Дети берутся за руки и поднимают их вверх, образуя «ворота». Последняя пара проходит «под воротами» и становится впереди, за ней идет следующая пара. «Горящий» становится впереди, шагов на 5–6 от первой пары, спиной к ним. Все участники поют или приговаривают:

Гори, гори ясно,
Чтобы не погасло!
Глянь на небо,
Птички летят,
Колокольчики звенят:
— Дин-дон, дин-дон,
Выбегай скорее вон!

По окончании песенки двое ребят, оказавшись впереди, разбегаются в разные стороны, остальные хором кричат:

Раз, два, не воронь,
А беги, как огонь!

«Горящий» старается догнать бегущих. Если игрокам удастся взять друг друга за руки, прежде чем одного из них поймает «горящий», то они встают впереди колонны, а «горящий» опять ловит, т.е. «горит». А если «горящий» поймает одного из бегущих, то он встает с ним, а водит игрок, оставшийся без пары.

Скоморох1:

А теперь ребятки, отгадайте — ка загадки.
Кто загадку отгадает, тот блин получает.
Скажите — если на грядки высаживают семена,
Значит, пришла ... (весна)
Если размыло дороги
А мишка в своей берлоге
Сгоняет остатки сна
Значит, пришла... (весна)
Если бутоном нежным
В роще расцвел подснежник
Будто взошла луна,
Значит, пришла... (весна)

Скоморох2: А теперь еще мы поиграем, но вначале — посчитаемся!

Под горою, у реки,
Живут гномы-старики!
У них колокол висит,
Рассеребрянный звонит!
Дин -дон! Дин -дон!

Выходи из круга — вон!

Игра «Попади в снеговика».

Дети берут «снежки» (теннисные мячики) и пытаются попасть в снеговика, нарисованного на большом листе бумаги. Победит тот ребенок, который попадет в снеговика большее количество раз.

Скоморох1: А какие весенние месяцы вы знаете?

Дети:

Март, апрель, май.

Скоморох1: А о приметах весенних можете рассказать? Детям заранее дают задание.

Дети:

Где грачу ни летать, а к весне опять прибывать.
Март с водой, апрель с травой, а май — с цветами.
Март неверен: то плачет, то смеется.
Апрель теплый, май холодный — год хлеборобный.
Майский мороз не выдавит слез!
Весенний ледок, что чужой избы порог, — ненадежен.

Скоморох2:

А сейчас снова игра.

Игра «Горшок».

Дети-«горшки» сидят по кругу на корточках. Скоморох 2: Продаю горшки, продаю горшки! Выбегает «покупатель», обегают детей, останавливается у одного ребенка-«горшка». Скоморох 2 (хваляет горшок). Смотри, какой горшок красивый, блестящий, в нем и сметану можно держать, и молоко налить, и деньги прятать. Покупай!

«Покупатель» и «горшок» обегают круг, при этом «покупатель» старается занять место «горшка». В этом случае «горшок» становится «покупателем». Игра повторяется, только теперь «продавцом» вместо Скомороха 2, становится ребенок.

Скоморох2: У меня есть бубен. Что мы с ним будем делать?

Скоморох1: Я знаю — играть! В игру «Веселый бубен».

Игра «Веселый бубен»

Дети образуют большой круг. Передают бубен из рук в руки по кругу и проговаривают слова:

Ты катись веселый бубен,
Быстро, быстро по рукам,
У кого остановился,
Тот сейчас станцует нам.

У кого бубен оказался в руках, выходит в центр круга и танцует.

Скоморох 1: Весело мы с вами сегодня пели и играли, да еще Масленицу провожали.

Скоморох 2: Ну, а теперь пришла пора нам прощаться, детвора!

Вместе: Встретимся через год, следующей весной!

Умение младших школьников оценивать результаты деятельности

Кривчикова Валерия Олеговна, студент

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет (г. Челябинск)

Приоритетная цель современного школьного образования — это формирование у учащихся «умения учиться», самостоятельно ставить перед собой и достигать определённых целей. Такие навыки становятся возможными при формировании системы универсальных учебных действий, куда входит и формирование оценочной самостоятельности.

Навык оценки результата действия начинает формироваться ещё в раннем детстве и максимально закрепляется в младшем школьном периоде, где и играет значительную роль в усвоении знаний.

Оценка результатов учебно-познавательной деятельности является определением качества достигнутых результатов. Для развития полноценной личности крайне необходимо умение критично и объективно как собственные результаты, так и деятельность окружающих людей.

Самооценка необходима для развития самосознания, своих физических сил, умственных способностей, поступков, своего отношения к окружающим и самому себе. Её основной смысл, это самоконтроль обучающегося, его саморегуляция, самостоятельная экспертиза собственной деятельности и самостимуляция [2, с.203].

Решающее влияние на формирование самооценки младших школьников оказывают два основных фактора: отношение окружающих (в частности, семьи и педагогов); осознание самим ребёнком особенностей своей деятельности, её хода и результатов.

Взаимооценка предполагает оценивание учащимися результатов деятельности друг друга. Она помогает младшим школьникам подходить к оценке результатов собственной деятельности более критично. Максимально объективная оценка выводится как средняя величина между результатом самооценки, взаимооценки и оценки учителем.

В организации процесса формирования оценочной деятельности младших школьников выделяют: интеллектуальные модули, в рамках которых учащиеся знакомятся с основными понятиями и способами оценивания; урочную деятельность, в ходе которой полученные знания по оцениванию применяются на практике; внеурочную деятельность, в рамках которой формируются умения давать оценку внеурочной деятельности.

Объектами контроля при этом считают: компоненты учебной деятельности, желание и умение учиться, способы достижения знаний.

К методам вовлечения учащихся в оценочную деятельность можно отнести:

Вопросы: Сможешь ли ты доказать, что...? А что нужно для ...? Что ты думаешь по поводу...? и др.

Наблюдение за ответами и деятельностью одноклассников. Дискуссия — обсуждение материала, этапов дея-

тельности, выяснение причин затруднения, оценивание работы каждого по решению проблемы [4, с.293]. Анализ работ, выявление ошибок, подбор способов их устранения [4, с.237]. Рефлексия — обратная связь между учителем и классом, в ходе которой определяется направление, в котором надо двигаться, планируется дальнейшая деятельность [4, с.395].

Существует три типа уроков, в рамках которых формируется умение младших школьников оценивать результаты деятельности: урок, посвящённый непосредственно работе умения оценивать результаты деятельности; урок, на котором оценивание является одним из этапов занятия; обобщающий урок контроля и оценки, то есть урок, на котором проводится итоговый контроль полученных знаний.

На уроке с преобладающей целью теоретические знания, полученные на интеллектуальных модулях, переносятся на конкретные виды учебной деятельности. К примеру, учащиеся выполняют задание и оценивают его самостоятельно и в парах. Затем учитель проверяет работы, но не указывает на ошибки. На следующем уроке учитель организует проверку и оценку в процессе сличения с эталоном, предварительно повторив критерии.

На уроке, где оценивание является только этапом урока, отрабатываются умения и навыки самооценивания в групповой или индивидуальной работе [3]. Учащиеся самостоятельно или в группе оценивают свою работу по критериям, выделенным предварительно на интеллектуальном модуле или на уроке, и определяют оценку всей работы.

На уроке «Обобщающего контроля и оценки» проводятся различные проверочные работы, которые сначала проверяет и оценивает сам ученик, а затем уже учитель [1, с.398]. Далее ученик соотносит результаты учителя с собственными, решает, устраивает ли его подобный результат. В случае несогласия с оценкой, ученик «подтягивает» материал и пересдаёт его. При организации такой работы у учащихся повышается уровень ответственности и самостоятельности.

Для адекватной оценки результатов своей деятельности младших школьников необходимо обучить алгоритму самооценивания [3]. Впервые он вводится в первом классе, и представляет собой ответы ученика на ряд вопросов после выполнения задания:

1. Какое было задание?
 2. Удалось выполнить задание? Удалось получить результат, решение, ответ?
 3. Задание выполнено верно, или не совсем?
 4. Задание выполнил сам или с чьей-то помощью?
- Алгоритм самооценки усложняется во 2–4-х классах:
1. Какое умение развивал при выполнении задания?
 2. Каков был уровень задачи?

3. Определи уровень успешности, на котором ты решил задачу.

4. Исходя из своего уровня успешности, определи отметку, которую ты можешь себе поставить.

Необходимо, чтобы учащиеся не только могли обосновать оценку хорошо выполненной работы, могли сформулировать возникшие в процессе её выполнения трудности, те моменты, которые ещё плохо усвоены, или представляли себе реальную причину плохо выполненного или невыполненного задания.

Формирование умения младших школьников оценивать результаты внеурочной деятельности. Происходит во время школьных предметных олимпиад, при выполнении конкурсных работ. После выявления победителей организуется проверка и оценивается правильность

выполнения заданий, обсуждаются причины вероятных ошибок. Работа организуется как в группах, так и индивидуально.

Одним из эффективных средств формирования данного умения является «Портфель достижений», который ведётся самими учащимися. В конце 4 класса можно провести урок-презентацию «Мои достижения», где учащиеся представляют свои достижения за время обучения в начальной школе, используя свои «Портфолио».

Таким образом, система контроля и оценки становится регулятором отношений школьника и учебной среды. Ученик превращается в равноправного участника процесса обучения. Он не только готов, он стремится к проверке своих знаний, к установлению того, чего он достиг, что ему ещё предстоит преодолеть [1, с.119].

Литература:

1. Амонашвили, Ш. А. Основы гуманной педагогики. Книга 4. Об оценках: педагогическая психология / Ш. А. Амонашвили. — Москва: ООО «Издательство АМРИТА», 2012. — 420 с.
2. Волков, Б. С. Психология младшего школьника: учебное пособие / Б. С. Волков — Электронные текстовые данные. — М.: Академический Проект, 2005. — 208 с.
3. Гольцева, Ю. В., Герашенко, Н. В. Подготовка будущих педагогов к формированию у младших школьников умения оценивать результаты деятельности / «Тенденции развития науки и образования» — Октябрь 2018 г. — Часть 2 — Самара: НИЦ «Л-Журнал», 2018. — 72с.
4. Мижериков, В. А. Словарь-справочник по педагогике / А. В. Мижериков. — М.: ТЦ Сфера, 2004. — 448 с.

Использование альтернативных средств обучения в формировании коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра

Кучина Дарья Анатольевна, учитель-логопед
МБОУ Сосновская СОШ 1 (Тамбовская обл.)

В статье освещается проблема обучения детей с расстройством аутистического спектра. Рассматриваются аспекты применения средств альтернативной коммуникации в коррекционной работе с детьми-аутистами.

Расстройство аутистического спектра — это общее расстройство развития, с наступлением в младенчестве или детстве, характеризующееся стойким дефицитом способности начинать и поддерживать социальное взаимодействие и общественные связи, а также ограниченными интересами и часто повторяющимися поведенческими действиями.

Аутизм у детей как отдельное нарушение психического развития впервые было выделено доктором Л. Каннером в 1943 году. Он описал особый тип отклонения в развитии у детей и назвал его синдромом раннего детского аутизма, или синдром Каннера. Он описал основные проявления данного нарушения. Дети, с диагнозом расстройство аутистического спектра, стремятся абстрагироваться от внешнего мира. Комфортно себя чувствуют наедине с собой. Они сложно устанавливают контакт с окружающими людьми. В поведение таких детей имеются однооб-

разные повторяющиеся стереотипные действия, манипуляции с определенным предметом длительное время.

В современной литературе представлено большое количество исследований, посвященных проблеме коммуникации детей с РАС [1]. Коммуникация предполагает не только передачу информации, но и обмен ею. А. А. Леонтьев понимает под общением определенную сторону деятельности, а деятельность представляется как условие общения [2]. Д. Б. Эльконин рассматривает общение как особый вид деятельности. Более того, по мнению большинства авторов, взаимное информирование в процессе коммуникации предполагает налаживание совместной деятельности. По нашему мнению, общение представляет собой сложный процесс установления взаимоотношений между людьми и между группами людей.

Отечественные и зарубежные авторы отмечают особенности, которые проявляются у детей с аутизмом. К ним

относятся: трудности социализации, коммуникации (общения) и стереотипный характер поведения, интересов и деятельности [3]. Л. Каннер рассматривал трудности коммуникации как основной критерий для диагностики детского аутизма.

Формирование коммуникативных навыков необходимо для успешной социализации и адаптации детей с расстройством аутистического спектра в обществе. В качестве альтернативных средств коммуникации можно использовать обучение ребенка с помощью пиктограмм.

Знакомство ребенка со знаком-символом происходит постепенно. Сначала ребенок знакомится с натуральным предметом, затем, дети учатся соотносить реальный предмет с его фотографией, далее предмет соотносится с предметной картинкой и только после этого — с пиктограммой. В качестве примера можно рассмотреть последовательность знакомства с пиктограммой «Чистить зубы». Сначала это реальное изображение зубной щетки и зубной пасты. Затем ребенку предлагается предметная картинка, на которой изображены зубная щетка и зубная паста. В заключительном этапе используется картинка этого действия. Также средства альтернативной коммуникации можно использовать с детьми на логопедических занятиях при выполнении упражнений артикуляционной гимнастики. Сначала ребенок видит фотографию, изображающую выполнение упражнения «Чашечка». Затем ребенку предлагается реальный предмет — чашка, постепенно делается переход к использованию предметной картинки, и в завершение появляется пиктограмма артикуляционного упражнения «Чашечка».

При использовании графических изображений у детей с расстройством аутистического спектра формируется интерес и потребность к обучению, умение соотносить графическое изображение с его наименованием, понимание общего смысла символа, ему практической необходимости. Организация общения, процесса обучения, подготовки к овладению чтением и письмом является целью упражнений по использованию альтернативных средств коммуникации.

Коммуникативная система обмена картинками (PECS) является одной из наиболее распространенных форм вспомогательной альтернативной коммуникации. Она используется как вспомогательное средство для коммуникации не только у детей с аутизмом, но и другими нарушениями развития. Эта система обмена карточками способствует в процессе обучения активизации социального взаимо-

действия между детьми, ребенком и учителем, ребенком и взрослым.

Система PECS быстро получила признание и распространение во всем мире именно благодаря стимуляции потребности в коммуникации. Ее применение не требует сложных и дорогостоящих материалов, так как она имеет печатные символные, фотографические, рисованные карты. Обучение PECS начинается со стимуляции ребенка отдавать партнеру по коммуникации (педагогу) карточку с изображением желаемого предмета тем самым формулируя просьбу, требование, а взамен получать сам предмет, который является вознаграждением. Развитие умения различать символы и конструировать простые предложения начинается после успешного обучения обмену картинкой на желаемый предмет, при помощи PECS. Затем дети овладевают навыками использования PECS для ответов на вопросы и комментирования. Преимущества системы PECS не оспоримы. Она позволяет детям с РАС и другими нарушениями коммуникативного развития быстро и качественно приобрести базисные функциональные навыки коммуникации и саму потребность в ней. С помощью системы можно быстро обучить ребенка самостоятельно проявлять инициативу и спонтанно произносить слова, чем при помощи обучения названиям предметов, мимического общения или вокальной имитации. Для ребенка становится более доступно общение с окружающими, а, следовательно, появляется возможность обобщения приобретенных вербальных навыков. В следствии чего, дети с нарушениями коммуникации приобретают саму потребность в общении и выражении своих потребностей доступными методами.

Не стоит полагать, что использование метода PECS приводит к снижению собственной речевой активности ребенка. Напротив, применение карточной системы стимулирует речевое развитие, что объясняется соединением визуального восприятия и словесного стимула в процессе взаимодействия.

Можно сделать вывод, что применение альтернативных средств коммуникации способствует улучшению лингвистических навыков, делая их более пригодными для процесса коммуникации, взаимодействия, выражения собственных потребностей и чувств, позволяет ребенку делиться информацией, кодифицировать свои представления, то есть в итоге развивать человеческий потенциал. Таким образом, неговорящий ребенок может обрести голос и сказать то, что ему хочется, что для него важно и интересно, что его беспокоит и волнует или просто сказать маме «спасибо».

Литература:

1. Жинкин Н. И. Речь как проводник информации. Москва, 1982. — 160 с.
2. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. — Москва: Просвещение, 1969. — 214 с.
3. Морозова С. С. Аутизм: коррекционная работа при тяжелых и осложненных формах // Пособие для учителя-дефектолога. — Москва: Владос, 2007. — 176 с.
4. <https://infourok.ru/ispolzovanie-alternativnih-sredstv-obucheniya-v-formirovanii-kommunikativnih-navikov-u-detey-s-ras>

Критерии и показатели проектной деятельности учащихся

Левицкая Елена Викторовна, учитель физики
МБОУ «Лицей № 15», г. Березовский (Кемеровская обл.)

В статье рассматриваются основные критерии сформированности метапредметных умений учащихся 5–7 классов, через вовлечение их в проектную деятельность. Данные критерии сформированы с учетом возрастных особенностей, а оценить их можно через работу над ученического проекта.

Ключевые слова: проектная деятельность, метапредметные умения, оценка ученического проекта.

Проблема выбора необходимого метода работы возникла перед педагогами всегда. Ученики сегодня другие и роль учителя также должна быть другой. Как организовать обучение через желание? Как активизировать учащегося, стимулируя его природную любознательность, мотивировать интерес к самостоятельному приобретению новых знаний? В новых условиях, нам необходимы новые методы, позволяющие по-новому организовать процесс, взаимоотношения между учителем и учеником. Ведущее место среди таких методов, обнаруженных в арсенале мировой и отечественной педагогической практики, принадлежит сегодня методу проектов как технологии развития умений учиться.

Проектная деятельность учащихся (ПДУ) — высокомотивированная самостоятельная поисково-познавательная деятельность учащихся, ориентированная на создание учебного проекта, выполняемого под руководством учителя.

В системе оценки планируемых результатов освоения образовательной программы важное место занимает оценка метапредметных результатов учащихся. Оценка достижения метапредметных результатов может проводиться в ходе различных процедур.

Вначале необходимо определить, *что и как* оценивать. Неверная оценка (на этапе реализации деятельности, метода или итоговая) способна дискредитировать самую прекрасную идею.

Критерии оценки проектной работы разрабатываются с учётом целей и задач проектной деятельности на данном этапе образования. Индивидуальный проект целесообразно оценивать по следующим критериям:

— Способность к самостоятельному приобретению знаний и решению проблем. Данный критерий в целом включает оценку сформированности познавательных учебных действий.

— Сформированность предметных знаний и способов действий проявляется в умении раскрыть содержание работы, грамотно и обоснованно в соответствии с рассматриваемой проблемой, использовать имеющиеся знания и способы действий.

— Сформированность регулятивных действий проявляется, в умении самостоятельно планировать и управлять своей познавательной деятельностью во времени, использовать ресурсные возможности для достижения целей, осуществлять выбор конструктивных стратегий в трудных ситуациях.

— Сформированность коммуникативных действий проявляется, в умении ясно изложить и оформить выполнен-

ную работу, представить ее результаты, аргументированно ответить на вопросы.

В процессе проектной деятельности у учащихся формируются определенные свойства и качества личности, которые в совокупности (будучи развиты) позволяют осуществлять проектный подход к любой деятельности.

К метапредметным результатам освоения основной образовательной программы основного общего образования относятся:

- умение самостоятельно определять цели своей деятельности, ставить и формулировать для себя новые задачи;
- умение самостоятельно планировать пути достижения целей;
- умение соотносить свои действия с планируемыми результатами, осуществлять контроль своей деятельности в процессе достижения результата;
- умение оценивать правильность выполнения учебной задачи, собственные возможности её решения;
- умение организовывать учебное сотрудничество и совместную деятельность с учителем и сверстниками
- формирование и развитие компетентности в области использования информационно-коммуникационных технологий;
- умение осознанно использовать речевые средства, планирования и регуляции своей деятельности.

В основе методики оценки проектной деятельности учащихся лежат: Примерная основная образовательная программа ОУ. Основная школа. ФГОС ООО. Через оценку ученического проекта, рассмотрим критерии сформированности метапредметных умений для учащихся 5–7 классов. Они приведены в таблице 1.

С критериями оценивания проектов учащиеся знакомятся заранее. Критерии оценивания являются своего рода инструкцией при работе над проектом. Кроме того, учащиеся, будучи осведомленными о критериях оценивания их проектной деятельности, могут улучшить отдельные параметры, предлагаемые для оценивания, тем самым получить возможность достижения наивысшего результата.

И в заключении, важно правильно и грамотно определить критерии оценки (факторы, которые подвергаются оцениванию), показатели (признаки, по которым производится однозначная оценка), использование адекватных им измерителей (инструментов, с помощью которых производится оценка: анкет, тестов, протоколов наблюдений и т. п.), так как это будет залогом верного оценивания любой дея-

тельности. В целом, учащийся, приобретая опыт проектной деятельности, приобретает и опыт поисковой творческой деятельности, что составляет неотъемлемый элемент в структуре содержания образования.

А самое главное, на мой взгляд, не так может и важно, чтобы ребенок достиг самого высокого уровня в проектной

деятельности. Важно, чтобы он получил развитие познавательного интереса, любознательности, эрудиции, смекалки, трудолюбия.

Научился доводить начатое дело до конца и его пытливые глаза сверкали радостью от приобретенного жизненного опыта.

Таблица 1. Оценка ученического проекта учащихся 5–7 классов

Перечень метапредметных умений	Перечень критериев оценивания проекта	Эталон работы для учащихся 5–7-х классов с учетом возрастных особенностей	Количественный показатель по каждому критерию: 0 — не соответствует 1 — частично соответствует 2 — полностью соответствует
1. Сформированность предметных знаний и познавательных учебных действий, проявляющихся в умении раскрыть содержание работы, грамотно и обоснованно в соответствии с рассматриваемой проблемой/темой использовать имеющиеся знания и способы действий	1. Постановка цели и обоснование проблемы проекта	цель определена, ясно сформулирована четко обоснована;	
	2. Глубина раскрытия темы проекта	тема проекта раскрыта исчерпывающе, автор продемонстрировал глубокие знания, выходящие за рамки школьной программы	
2. Сформированность регулятивных действий, проявляющихся в умении самостоятельно планировать и управлять своей познавательной деятельностью во времени, использовать ресурсные возможности для достижения целей, осуществлять выбор конструктивных стратегий в трудных ситуациях.	3. Разнообразие источников информации, целесообразность их использования	работа содержит достаточно полную информацию из различных источников;	
	4. Личная заинтересованность автора, творческий подход к работе	работа отличается творческим подходом, собственным оригинальным отношением автора к идее проекта;	
	5. Планирование путей ее достижения	развернутый план состоит из основных этапов и всех необходимых промежуточных шагов по достижению цели;	
3. Сформированность коммуникативных действий, проявляющаяся в умении ясно изложить и оформить выполненную работу, представить её результаты, аргументированно ответить на вопросы	6. Соответствие требованиям оформления письменной части	работа отличается четким и грамотным оформлением в точном соответствии с установленными правилами;	
	7. Качество проведения презентации	на защите проекта внешний вид и речь автора соответствуют требованиям проведения презентации, выступление уложилось в рамки регламента, автор владеет культурой общения с аудиторией, ему удалось вызвать большой интерес аудитории;	
	8. Качество проектного продукта	проектный продукт полностью соответствует требованиям качества (эстетичен, удобен в использовании, соответствует заявленным целям)	
ИТОГО			
	Результат:	Проект выполнен на уровне	Базовом/повышенном (подчеркнуть)

Литература:

1. Горбунова, Н. В. Методика организации работы над проектом / Н. В. Горбунова, Л. В. Кочкина // Образование в современной школе. — 2000. — № 4.
2. Леонтович В. Об основных понятиях концепции развития исследовательской и проектной деятельности. // Исследовательская работа школьников. — 2003, № 4.
3. Савенков А. И. Исследовательское обучение и проектирование в современном образовании. // Исследования школьников. — 2004, № 1.
4. Пахомов Н. Ю. Проектное обучение — что это? // Методист. — 2004 № 1
5. Пахомова Н. Ю. Учебные проекты: методология поиска. // Учитель. — 2000. № 1
6. Пахомова Н. Ю. Учебные проекты: его возможности // Учитель. — 2000. № 4.
7. Полат Е. С., М. Ю. Бухаркина., М. В. Моисеева., А. Е. Петров Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие / под ред. Е. С. Полат. — М.: Издательский центр «Академия», 1999, 302 с.
8. Поливанова К. Н. Проектная деятельность учащихся: пособие для учителя / К. Н. Поливанова. — М.: Просвещение, 2008. — 192 с

Формирование у детей дошкольного возраста представлений об основных источниках опасности в быту, на улице, в природе

Мочалова Ирина Владимировна, воспитатель
МБДОУ «Центр развития ребёнка — детский сад № 189» г. Воронеж

В статье описана научно-практическая деятельность педагога дошкольной образовательной организации по формированию у дошкольников навыков безопасного поведения и представлений об основных источниках опасности в быту, на улице, в природе. Анализируется успешность реализации программы «Формирование опыта безопасного поведения детей в быту, на улице и в природе». Практическая значимость исследования состоит в том, что предложены диагностические методики изучения опыта безопасного поведения; разработаны и реализованы комплекс педагогических условий, обеспечивающий реализацию программы «Формирование опыта безопасного поведения детей в быту, на улице и в природе», апробирована методика использования ситуативно-имитационного моделирования при осуществлении непосредственной образовательной деятельности для решения поставленных задач.

Актуальность обсуждаемого вопроса несомненна. В настоящее время вопросам безопасного поведения подрастающего поколения уделяется много внимания. Данная проблема обсуждается на научных конференциях, научно-практических семинарах, вебинарах, по результатам которых пишется резолюция по принятию решений задач обозначенных проблем.

Бесспорно, что за безопасность жизни ребенка и его воспитание отвечает, прежде всего, семья. Однако продолжительную часть времени ребенок находится в образовательной организации, поэтому возрастает роль и ответственность системы образования за формирование у детей навыков здоровьесбережения и безопасности жизнедеятельности. Что включают эти навыки: навыки безопасного участия в дорожном движении; навыки поведения в общественном месте; навыки поведения в быту; навыки поведения на природе и др.

Навыки безопасного поведения имеют большое значение в формировании личностных качеств. Они складываются на основе знаний о нормах поведения и закрепляются

игровыми упражнениями, викторинами с использованием электронных образовательных ресурсов, театрализованными и дидактическими играми.

Навыки безопасного поведения лежат в основе привычных форм поведения. По мнению ученых исследователей (Е. М. Беспаленко, Е. И. Бойко, С. Ю. Головин, Ф. Н. Гоноболлин, В. В. Давыдкина, А. Н. Леонтьев, Н. С. Махина, М. И. Станкин, В. Н. Чулахов и др.) навыки — это автоматизированные компоненты сознательной деятельности, выработанные в процессе ее выполнения. Навыки безопасного поведения человека относятся к группе смешанных навыков, и они образуются путем при целенаправленных упражнениях с участием мышления и речи, когда происходит осмысление навыка. Психолог, педагог С. Л. Рубинштейн пишет: «... по существу навыки являются не столько специфической совершенно самостоятельной формой поведения, сколько его компонентом или механизмом, который строится у человека на основе высших форм сознательного поведения с их исторически обусловленной мотивацией». [201, с. 131].

В исследованиях И. А. Баевой, С. В. Белова, А. В. Лысенко, В. И. Мошкина, О. Н. Русак, И. К. Топорова, С. П. Черного и других разработаны классификации опасностей. И. А. Баева классифицирует опасности относительно объекта. Она разделяет опасности: по способу воздействия: прямая опасность, косвенная опасность; по времени действия; относительно результата воздействия [1].

Некоторые исследователи (Г. А. Казанцев, А. Н. Колесников, Л. В. Куликов, Д. А. Ловцов, Н. И. Локтионов, Е. В. Петров, Б. Н. Родионов, и др.) рассматривают безопасность поведения как систему, обеспечивающую развитие защитных механизмов.

Изучив научную литературу по проблеме, было определено, что под опасностью нужно принимать обстоятельства, вызывающие неблагоприятное воздействие на дошкольника в быту, в природе, на улице.

Методологическую основу исследования составляют положения о потребности детей в безопасности; о факторах формирования и обогащения опыта ребенка; психолого-педагогические исследования возрастных возможностей дошкольников, позволившие разработать программу по формированию опыта безопасного поведения дошкольников.

Цель исследования — разработать программу и экспериментально проверить педагогические условия формирования опыта безопасного поведения в быту, на улице и в природе у детей дошкольного возраста.

Объект исследования — образовательный процесс формирования опыта безопасного поведения дошкольников.

Предмет исследования — представления дошкольников о безопасном поведении в быту, на улице и в природе.

Гипотеза исследования: формирование представлений о безопасном поведении в быту, на улице и в природе у детей дошкольного возраста возможно при реализации целенаправленных психолого-педагогических мероприятий, представленных в программе «Формирование опыта безопасного поведения детей в быту, на улице и в природе».

Испытуемые и методы исследования

В исследовании приняли участие дошкольники МБДОУ «Центр развития ребёнка — детский сад № 189» г. Воронежа. Всего участвовало 28 детей. Исследование длится с марта месяца 2018 года. Результаты, представленные в статье, являются промежуточными. Исследование состояло из:

- диагностического, измерительно-оценочного материала, позволяющего определить представление дошкольников о безопасном поведении в быту, на улице и в природе;
- формирующего эксперимента, включающего навыки безопасного поведения дошкольников;
- контрольно-измерительных материалов, позволяющих оценить сформированность представлений у дошкольников о безопасном поведении в быту, на улице и в природе.

Результаты и их обсуждение

В качестве диагностического материала использовались электронные образовательные средства: «Уроки тетушки Сова», «Уроки осторожности тетушки Сова»,

«Азбука дорожной безопасности», «Уроки хорошего поведения тетушки Сова», видео ролики «МЧС предупреждает» и др.

Воспитателями были подготовлены инсценировки различных жизненных ситуаций, такие как «Незнакомец угощает конфетой», «Предложение поиграть в мяч возле проезжей части», «На улице гроза», «Незнакомец приглашает посмотреть чудо-юдо», «Змея заползла на детскую площадку», «Дети предлагают покататься по первому неокрепшему льду», «Соседский мальчик предлагает разжечь костер в подъезде» и др.

По результатам диагностики было выявлено, что многие дети не имеют представление о правилах поведения на улице, совершают ошибки, не обдумывают поступки и поведение. Хотя, занятия по правилам поведения и здоровьесбережения регулярно проводятся. Очевидно, что таких занятий недостаточно для формирования представлений о безопасном поведении.

Разработанная программа «Формирование опыта безопасного поведения детей в быту, на улице и в природе» имеет три основных раздела. Рассчитана на 68 часов в год. Программа структурирована, построена на основе анализа теоретико-методологических и методических основ педагогики. В Программе определены цели, задачи, направленность, научная и индивидуальная практическая новизна, направленная на решение образовательных задач. Сформулированы требования к результатам освоения материала по формированию представлений у дошкольников о безопасном поведении в быту, на улице и в природе.

Содержание программы включает: театрализованные игры «Что такое светофор», «Ходим в гости», «Играем во дворе», «Один дома» и др.

Квест — игры «Путешествие в лес», «Осторожно, дикие звери», «Отдыхаем у реки».

Физкультурно-оздоровительные занятия (совместно и инструктором по физической культуре): «Переходим болото», «Горная местность», «Катаемся с горки» и др.

Дидактические игры: «Правильно одеваемся», «Полезное питание», «Опасные ягоды и грибы», настольная игра «Какие ошибки допустил ребенок, гуляя на улице?», «Играй и смекай», «Поставь дорожный знак», «Разложи картинки по порядку», «Глупый медвежонок», «Найди безопасный путь» и др.

Триггеры — игры: метод мозгового штурма «Как не промокнуть под дождем?», «Как избежать встречи с диким зверем в лесу?», «Как вести себя на льду?», «Как пользоваться электричеством?», «Как правильно пользоваться общественным транспортом?», «Пожар в доме» и др. Метод фокальных объектов: «Говорящий велосипед», «Тонущий кораблик», «Несуществующее животное предлагает совершить плохие поступки». Метод Робинзона: «На необитаемом острове», «Один дома и отключили электричество», «Заблудился в чужом городе», «Заблудился в торговом центре» и др. Метод системного анализа «Хорошо — плохо», «Все в мире перепуталось».

В октябре месяце был проведен мониторинговый срез, позволивший оценить эффективность реализуемой программы «Формирование опыта безопасного поведения детей в быту, на улице и в природе». Анализ результатов показал, что произошли значительные изменения в знаниях дошкольников. Большинство дошкольников группы, в которой проводилось исследование обнаружили достаточно полные знания об источниках опасности в быту, на улице и в природе. Они могут рассказать о мерах предосторожности. Представления детей имели качественные изменения: от знаний отдельных опасных предметов в доме (спички, электричество, открытое окно в высотном здании ит.д.) до способов поведения дома. Все дети смогли выделить опасные объекты домашнего обихода, но и обозначить способы обращения с ними. Например, все указали на то, что неосторожное обращение с кухонным ножом может привести к травме, а если сидеть на окне, или случайно опереться на москитную сетку окна, то можно выпасть из окна. Увеличилась существенность представлений о необходимости соблюдения мер предосторожности при использовании предметов быта. У всех детей сложилось верное представление о том, что нельзя делать дома без разрешения взрослых.

Изменились представления дошкольников о поведении и действии при пожаре. Все дети четко усвоили, что при пожаре «нельзя пытаться самому потушить возгорание», «нельзя прятаться» и «надо позвать взрослых», «надо вызывать пожарных по телефону 112».

Почти у всех дошкольников сформировалось представление о поведении во время грозы. Дети все отве-

тили, что «нельзя прятаться под дерево», «нужно зайти в помещение», «нельзя запускать «змея» или авиамодель», «с себя снять железные предметы», «не ездить на велосипеде».

У всех детей сформировалось представление о встрече с незнакомцами и поведении с незнакомыми людьми, о поведении у реки и на водоеме, о встрече с дикими животными. Однако, иногда допускались ошибки, если задание носило провокационный вопрос.

Таким образом, проведенное исследование в целом подтвердило выдвинутую гипотезу и правильность решения исследовательских задач.

В связи с этим были сделаны следующие выводы:

- представления о безопасном поведении эффективно формируются в процессе интегрированных занятий и в практической деятельности;
- на формирование представлений о безопасном поведении в быту, на улице и в природе положительно влияет реализация программы «Формирование опыта безопасного поведения детей в быту, на улице и в природе»;
- эффективность реализации программы обеспечивается наличием и соблюдением следующих психолого-педагогических условий: формирование мотивации безопасного поведения в быту, на улице и в природе; формирование представлений об опасностях различного рода; воспитание культуры здоровья.

Работа будет продолжена и представляется возможным обозначить направления дальнейших исследований в данной области в преемственной связи детский сад — школа.

Литература:

1. Баева, И. А. Психологическая безопасность в образовании: Монография Текст. / И. А. Баева. СПб.: СОЮЗ, 2002. — 271 с.
2. Тимофеева Л. Л. Формирование культуры безопасности Планирование образовательной деятельности в старшей группе. ФГОС. Детство-Пресс, 2015 г., 192 с.
3. Тимофеева Л. Л. Формирование культуры безопасности у детей от 3 до 8 лет. Парциальная программа. ФГОС. Детство-Пресс, 2015 г., 160 с.

Методические рекомендации по формированию коллектива первоклассников в первые дни пребывания детей в школе

Панфилова Татьяна Анатольевна, учитель начальных классов;

Зиновьева Светлана Владимировна, учитель

МБОУ «Средняя общеобразовательная школа с. Русская Халань» (Белгородская обл.)

Для современного педагогического процесса в начальной школе вопросы становления межличностных отношений в классном коллективе, как новой для первоклассника форме его социализации, влияние коллектива на формирование личности отдельных детей являются

приоритетными. Федеральный государственный стандарт начального общего образования ориентирует начальную школу на тот факт, что развитие и формирование личности младшего школьника можно успешно осуществлять только в коллективе и через коллектив.

Человек — существо социальное, и, начиная с младшего школьного возраста, он должен жить совместно с другими детьми и вступать с ними во взаимодействие и сотрудничество. Этому можно научиться только в групповом общении и взаимодействии.

1. Первый раздел рекомендаций посвящён педагогическим умениям, которыми должен обладать учитель начальных классов, чтобы эффективно развить процесс формирования коллектива первоклассников, т. к. основным атрибутом привыкания ребёнка к коллективной деятельности в начальной школе является непререкаемый авторитет именно учителя.

— Деятельность учителя должна быть ориентирована на обучающегося, как на активно развивающегося участника образовательного процесса.

— Необходимо определить реальные возможности первоклассников, предвидеть типичные затруднения ребёнка в первые дни пребывания в школе, учесть мотивации класса при планировании и организации образовательного процесса.

— Необходимо проектировать планы развития первоклассников на близкую и дальнюю педагогическую перспективу.

— Управление эмоциональным состоянием, восприятие позитивных возможностей учителя и обучающихся.

— Укрепление сильных позиций класса и создание условий для стимуляции слаборазвитых черт личности отдельных обучающихся.

— Комплексная диагностика универсальных учебных действий младших школьников, состояния коллективной деятельности и воспитанности первоклассников.

— Выявление причинно-следственных связей и зависимостей между целями, способами, средствами и условиями формирования коллектива первоклассников в первые дни пребывания детей в школе.

— Пошаговое структурированное определение путей и способов реализации программы формирования коллектива.

2. Второй раздел рекомендаций смоделирован на основании практических приёмов работы учителя по формированию коллектива первоклассников в первые дни пребывания детей в школе.

2.1. Соблюдение общепедагогических принципов в процессе формирования коллектива первоклассников:

- творческая реализация каждого воспитанника как условие развития коллективного сотворчества;
- учет индивидуальных особенностей детей при определении ролевого места в коллективном взаимодействии;
- управленческая режиссура в постановке процесса коллективной деятельности;
- комфортность пребывания ребенка в коллективе сверстников.

2.2. Использование приёмов формирования совместности совместной деятельности обучающихся. С этой целью учитель:

- создаёт в классе единую систему традиций и ценностей;
- проводит беседы с детьми о дружбе, традициях, требованиях к общению в классе и поведению в школе, основных чертах дружного класса;
- вводит традицию обратной связи, когда в конце учебной недели первоклассники говорят о том, что у них получилось, а что нет;
- создаёт ящик пожеланий;
- проводит походы и экскурсии на природу, по памятным местам своего села;
- привлекает к деятельности в классе детей, имеющих проблемы с коммуникацией;
- поощряет в присутствии класса всех детей за конкретно выполненное ими действие или положительные поступки.

2.3. Организация работы в группах на принципах взаимопомощи и поддержки, мотивации на достижение успехов и соперничества между группами. Коллективная деятельность классифицируется по:

- работе в группах, объединяющих детей по взаимным симпатиям;
- работе в смешанных группах (по деловым и эмоциональным отношениям);
- работе детей в группах по достижению общего классного результата.

2.4. Распределение между обучающимися поручений:

- дежурство в классе, столовой, гардеробе;
- санитарная служба;
- библиотечная служба класса;
- хозяйственная служба класса;
- служба озеленения и т. д.

2.5. Применение игровых технологий, способствующих сплочению первоклассников в первые дни пребывания их в школе. Хорошо зарекомендовали себя следующие упражнения-игры и тренинги:

1) упражнение «Мы — одна команда» (изображение группового портрета класса по первому восприятию коллектива);

2) коллективное обсуждение правил Дейла Карнеги, которые позволяют понравиться окружающим людям, (искренне интересуйтесь другими людьми; улыбайтесь; помните, что имя человека — это самый сладостный и самый важный для него звук на любом языке; будьте хорошим слушателем, поощряйте других говорить о самих себе; говорите о том, что интересует вашего собеседника; внушайте вашему собеседнику сознание его значительности и делайте это искренне).

3) тренинг «Один день из жизни школьника», на котором предлагается нарисовать обычный школьный день, но главная задача — договорится между собой;

4) упражнение «Рисунок по кругу несуществующего животного»;

5) упражнение «Групповой коллаж», в котором участники группы на ватман наклеивают принесенный природ-

ный материал, вырезки из журналов, кусочки ткани и т. д., изображая коллаж-пейзаж на тему «Мы вместе!»

2.6. Организация парной работы по взаимным симпатиям и по деловым отношениям, позволяющей подключить к коллективной жизни всех детей, максимально учитывая их индивидуальные возможности, потребности и мотивы.

2.7. Проведение уроков окружающего мира по темам «Ты и твоя семья», «Твои друзья», «Моё любимое занятие»; классных часов «Давайте познакомимся»; родительского собрания «Первый раз в первый класс» и т. д.

3. Психолого-педагогическая деятельность учителя, содействующая достижению высокого уровня общения первоклассников:

3.1. С первых дней пребывания ребёнка в школе учитель учит умению:

- понять в общении позицию одноклассника;
- проявить интерес к личности одноклассника;
- владению средствами невербального общения.

3.2. Учитель сам умеет:

- встать на точку зрения обучающихся;
- создать обстановку доверительности и терпимости к другому человеку;

- владеть средствами, усиливающими организующее воздействие по сравнению с оценивающим воздействием, и особенно дисциплинирующее воздействие;
- принять первоклассника вне зависимости от его учебных успехов и научить этому всех обучающихся класса;
- осуществлять демократический стиль руководства.

3.3. Учитель должен видеть значительные и незначительные успехи каждого первоклассника в порученном ему деле и умело поощрять его. Это возможно посредством системы дифференцированных и индивидуальных заданий.

4. Организационная структура класса должна создаваться на реальных потребностях детей и отражать характер их совместной деятельности. Общая деятельность детей, их общее пространство существования приводят к тому, что в классе определенная система взаимоотношений, прежде всего, эмоционально-избирательного плана.

5. Классное сообщество в современных условиях должно рассматриваться с точки зрения его необходимости и полезности для личностного развития детей.

Таким образом, предложенные рекомендации можно использовать в сложном и многоплановом процессе формирования детского классного коллектива первоклассников в первые дни пребывания ребёнка в школе.

Литература:

1. Рогов, Е. И. Настольная книга практического психолога в образовании / Е. И. Рогов. М.: ВЛАДОС, 2016. — 529 с.
2. Рожков, М. И. Организация воспитательного процесса в школе / М. И. Рожков, Л. В. Байбородова — М., 2016. — 213 с.
3. Тверянкина, В. А. Особенности формирования классного коллектива младших школьников [Электронный ресурс] / В. А. Тверянкина, Л. А. Терёхина // Режим доступа: <http://www.maam.ru/detskijasad/-osobenosti-formirovanija-klasnogo-kolektiva-mladshih-shkolnikov.html>. — 04.03.2018.
3. Чечельницкая, С. М. Теория и практика обучения жизненным навыкам / С. М. Чечельницкая, С. Г. Косарецкий, Д. А. Шалаева, В. А. Родионов // Школа здоровья. — 2012. — № 1. — С. 5–11.

Эмоции в развитии ребенка дошкольного возраста

Полетаева Елена Петровна, воспитатель;
Мерзлякова Екатерина Васильевна, воспитатель
МАДОУ «Детский сад № 13» г. Верхняя Пышма

Истинная радость — дело серьезное!
Сенека

Эмоции — особый класс субъективных психологических состояний, отражающихся в форме непосредственных переживаний, ощущений приятного или неприятного отношения человека к миру и людям, процесс и результат его практической деятельности.

Опыт работы с дошкольниками показывает, что начинать знакомить детей с эмоциями можно с четырехлетнего возраста. Дети усваивают необходимые понятия, их словарный запас пополняется словами, обозначающими эмо-

ции, хотя само слово «эмоция» заменяется более доступным понятием «настроение».

«Проблема современного ребенка в том, что недостаточно развита эмоциональная сфера, а именно — дети не умеют откликаться на чувства и состояния других людей, неадекватно реагируют на многие вещи. В наше время лучшими друзьями детей являются телевизор и компьютер, смартфон и планшет, а любимейшие занятия — просмотр мультфильмов и компьютерные игры. Это приво-

дит к тому, что дети меньше общаются и со взрослыми, и со сверстниками; дошкольники невнимательны и нечувствительны к окружающим, не умеют контролировать свои эмоции. Но мы все знаем, что общение значительно обогащает жизнь, делает ее ярче и интересней». [2]

Дошкольный возраст — достаточно короткий период жизни человека. Поэтому очень важно именно в это время заложить хорошие основы личности. Одной из таких основ является эмоциональная сфера.

«Ребенок 4–5 лет — это маленький человек, обладающий достаточно разнообразным спектром эмоций. Его чувства и переживания связаны, в основном, с атмосферой в семейном кругу. Новые умения и интересы способствуют проявлению целого спектра разнообразных эмоций ребенка. У дошкольника постепенно усложняется гамма эмоций и чувств: он уже может чувствовать не только радость или страх, но и ревность, грусть, жалость, нежность, застенчивость, удивление и т. д. Ребенок уже может выражать чувства, применяя разную интонацию и мимику». [2]

Развитие и воспитание эмоциональности ребенка заключается в том, чтобы не подавлять эмоции ребенка, а направлять их в нужное русло.

«Работу по эмоциональному совершенствованию дошкольников мы проводим в двух направлениях:

- формирование умения распознавать и сравнивать эмоции: весело, скучно, грустно, спокойно, страшно, интересно и т. д.
 - формирование умения правильно выражать эмоции и определять эмоции, переживаемые окружающими.
- Эмоциональное воздействие на ребенка мы осуществляем при помощи следующих средств:
- использование различных сюжетно-ролевых игр

- используя игры на развитие воображения
- прослушивание музыки и обсуждение ее
- использование мимических этюдов
- чтение сказок и рассказов
- использование подвижных и коммуникативных игр». [2]



Многие дидактические игры мы сделали своими руками.



В своей работе мы используем нетрадиционные техники рисования, такие как:

- рисование крупной
- рисование штампами
- рисование листьями
- рисование мятой бумагой
- рисование зубной щеткой и зубочисткой и т. д.

Можно с уверенностью сказать, что такие занятия укрепляют эмоциональную сферу ребенка.

В театральных играх учим детей исполнять различные роли. Ребята с удовольствием играют героев противоположного пола, отрицательных героев: бабу Ягу, Кощея Бессмертного, волка и т. д.

Наблюдая за поведением дошкольников, можно смело сказать, что использование мимических этюдов в нашей работе приносит очень хорошие результаты. Для этого мы учимся с различным выражением читать одно и то же стихотворение: радостно, грустно, удивленно и т. д.

В ходе занятий дети переживают разные эмоциональные состояния.

Важнейшим компонентом эмоционального развития ребенка дошкольного возраста является развитие эмпатии, а именно способности к сочувствию и пониманию переживаний и эмоций других людей. Ребенок, у которого развита эмпатия, всегда войдет в положение того или иного человека и предложит ему свою помощь.

«Автор теории эмоционального интеллекта Дениел Гоулман убежден, что жизненный успех зависит не только от уровня интеллекта, но и от хорошего умения управлять собственными эмоциями. А понимая свои эмоции, человек будет чувствовать и осознавать эмоции других».

Формирование эмпатии у дошкольника — это залог успешного обучения в школе, его легкой социализации, беспроblemного общения. Именно поэтому мы даем рекомендации родителям: уделять внимание развитию эмпатии наряду с развитием интеллектуальных, коммуникативных, познавательных, творческих и физических способностей ребенка. [2]

Для этого им необходимо как можно больше времени проводить с собственным ребенком, не позволяя ему уткнуться в гаджеты.

Создавать в семье теплую атмосферу, объяснять ребенку принципы существования в обществе, разбирать вместе с ним различные жизненные ситуации. Развивать у дошкольника позитивные черты характера, учить делать полезные поступки, проигрывать вместе с ребенком различные эмоции, стоя у зеркала. [2]

Разумеется, все вышеприведенные советы и рекомендации способны дать желаемый эффект только в том случае, если родители не будут жалеть времени и сил для занятий со своим ребенком.

Родителям важно понимать, что в одиночку детям совершенно невозможно справиться со своими проблемами, а при поддержке старших они порой способны творить чудеса.

Понятно, что при сегодняшнем сумасшедшем темпе жизни все очень заняты. Но все же, несмотря на усталость и плохое настроение, нужно постараться уделять ребенку как можно больше внимания. Попытаться сделать климат в семье эмоционально комфортным и максимально благоприятным для его развития.

Трудовая и творческая деятельность также помогут формированию эмоциональных переживаний:

- радости от успеха
- вдохновению
- сочувствию сверстникам
- удовлетворению или недовольству результатом.

В творческой деятельности ребенку проще проявить себя, показать свой взгляд на мир. Иногда — выплеснуть свои эмоции, даже негативные. [2]

Эмоции помогают определенным образом воспринимать действительность, реагировать на нее. Умение искренне радоваться, понимать чувства и эмоциональные состояния людей, четко выражать свои желания и общаться с людьми — все это зависит от того, как развита эмоциональная сфера ребенка.

Эмоции — это основа благополучного душевного состояния ребенка, его успешного общения, развития и дальнейшей жизни. Человек реагирует на окружающий мир посредством эмоций. Поэтому необходимо развивать эмоциональную сферу ребенка с раннего возраста при помощи разных видов воздействия, отдавая предпочтения игровым методам.

«Эмоции не развиваются сами по себе. Они не имеют своей собственной истории. Изменяются установки личности, ее отношения к миру, и вместе с ними преобразуются эмоции. Они не поддаются произвольному формированию, а возникают, живут и умирают в зависимости от изменяющихся в процессе деятельности человека его отношений к окружающему».

Невозможно, да и не нужно, полностью ограждать ребенка от отрицательных переживаний. Их возникновение в детской деятельности может сыграть и позитивную роль, побуждая к их преодолению. Важной здесь является интенсивность: слишком сильные и часто повторяющиеся отрицательные эмоции приводят к разрушению действий (например, сильный страх мешает ребенку прочитать стихотворение перед публикой), и, становясь устойчивыми, приобретают невротический характер. Безусловно, воспитатель или взрослый должен главным образом ориентироваться на положительное подкрепление деятельности дошкольника, на то, чтобы вызвать и поддержать у него положительный эмоциональный настрой в процессе деятельности. С другой стороны, ориентация дошкольника только на получение положительных эмоций, связанных с успехами, тоже является малопродуктивной. Изобилие однотипных положительных эмоций рано или поздно вызывает скуку. Ребенку (как и взрослому) необходим динамизм эмоций, их разнообразие, но в рамках оптимальной интенсивности». [1, стр. 115]

Одно и то же событие может переживаться по — разному, в зависимости от того, какой был мотив и каков результат. Удовольствие и радость появляются при реализации мотива, а неудовольствие, разочарование и даже гнев — при его нереализации.

«Эмоции и чувства плохо поддаются волевой регуляции. Взрослым полезно помнить об этом, сталкиваясь с нежелательными или неожиданными для них детскими эмоциями. Чувства ребенка в таких острых ситуациях лучше не оценивать — это повлечет за собой лишь непонимание или негативизм. Нельзя требовать от ребенка не переживать то,

что он переживает, чувствует; можно ограничивать лишь форму проявления его негативных эмоций». [1, стр. 116]

Эмоции играют важную роль в жизни ребенка. Они помогают воспринимать действительность и реагировать на нее.

Замечательные качества, заложенные в каждом ребенке, — его активность, стремление к самостоятельности, настойчивость, гибкость, впечатлительность и эмоциональность — в благоприятных случаях не только ведут к развитию его талантов, характера, но порой определяют его судьбу.

Литература:

1. Волков Б. С., Волкова Н. В. Детская психология: Логические схемы. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002.
2. «Особенности эмоциональной сферы ребенка дошкольного возраста» https://paidagogos.com/osobennosti-emotsionalnoy-sferyi-rebyonka-doshkolnogo-vozrasta.html?label_41cc0e4945e162021cddd993f4c1104d=2

Организация учебного процесса с использованием интегрированного обучения

Самойлова Ирина Алексеевна, магистр, старший преподаватель;

Смирнова Марина Александровна, магистр технических наук, старший преподаватель
Карагандинский государственный университет имени Е. А. Букетова (Казахстан)

В настоящее время идея интеграции стала предметом теоретических и практических исследований в связи с начавшимися процессами дифференциации в обучении. Ее нынешний этап характерен разработкой и проведением учителями интегрированных уроков, а также — созданием и совершенствованием интегрированных курсов, в ряде случаев объединяющих многочисленные предметы, изучение которых предусмотрено учебными планами общеобразовательных учреждений [1].

В качестве примера интеграции рассмотрим пример интеграции информатики и информационных технологий с другими общеобразовательными предметами является реальной необходимостью. Такая интеграция является средством расширения возможностей школьного образования, способом методического обогащения педагога и повышения качества обучения. Используя инструментарий информационных технологий и уровень подготовленности учащихся, можно построить интегрированный урок, создать интегрированные задания, провести интегрированный модуль для учащихся любого возраста. Изучая электронные таблицы, можно решать задачи математики и физики, строить графики функций, решать уравнения, выполнять приближенные вычисления, моделировать физические процессы и т. п. Осваивая сервисы и службы Интернет, учащиеся могут узнавать интересные факты из истории государства, знакомиться с мнением литературных критиков, узнавать о последних научных достижениях и т. п.; обрабатывать и систематизировать найденную информацию. Изучая базы данных, можно формировать навыки классификации

и структурирования информации. Этот список можно продолжать. При этом интегративный характер курса реализуется в рамках требований обязательного минимума содержания среднего (полного) общего образования.

Интегрированные уроки играют большую роль в реализации и совершенствовании образования в малокомплектных школах. И здесь главное, чтобы обучающиеся использовали один предмет для познания другого и если это случилось, что интеграция была на уроке.

Интегрированные уроки информатики с другими предметами обладают ярко выраженной прикладной направленностью и вызывают познавательный несомненный интерес учащихся [1]. Например, интегрированный урок информатики и химии на тему: «Ввод формул и решение задач на растворы с помощью табличного процессора Excel». Обучающие цели урока по информатике: формирование новых знаний, умения и навыков по теме «Ввод формул»; урока по химии: рассмотреть алгоритм решения задач на растворы с помощью табличного процессора Excel. Развивающие цели: развивать творческие способности, навыки самостоятельного мышления, умение обобщать и систематизировать изученный материал, умение применять полученные знания на практике; сформировать целостную картину о взаимосвязи предметов в школе.

Интегрированный урок информатики и математики на тему: «Построение диаграмм и их использование при решении текстовых задач по алгебре». Обучающие цели урока по информатике: познакомить учащихся с понятием диаграммы, их видами и способами построения, сформировать

ровать умение анализировать данные по построенной диаграмме в MsExcel; по математике: повторить, обобщить и систематизировать знания учащихся при решении текстовых задач. Развивающие цели: развивать компьютерную и функциональную грамотность учащихся; развивать логическое мышление по средствам сравнения, анализа, синтеза, сопоставления. Воспитательные цели: способствовать воспитанию самостоятельности, активности учащихся. Ожидаемые результаты: ученики смогут развивать навыки работы с электронными таблицами; создавать диаграммы и графики, форматировать и редактировать их; решать текстовые задачи по алгебре с применением диаграмм.

В качестве средства создания электронных презентаций и тестов по теме можно выбрать Adobe Captivate 8. Необходимо создать адаптивный проект электронного обучения всего один раз. Обучающиеся смогут работать с ним

на любых устройствах. Возможно оформление контента на различных устройствах при помощи интуитивного холста, позволяющего динамически создавать и просматривать контент без написания программного кода. Создавать проекты электронного обучения с поддержкой HTML5 для устройств различного размера и разрешения [2].

Adobe Captivate также можно использовать для создания скринкастов, подкастов, и конвертирования презентаций Microsoft PowerPoint в формат Adobe Flash. С помощью программы можно создавать электронные учебные курсы по любым дисциплинам рабочего учебного плана (рис. 1).

Кроме того, в этой программе можно разрабатывать тесты (рис. 2), предусматривающие выбор одного варианта ответа из нескольких предлагаемых, ввод ответа в пустое поле, определение правильного порядка действий и т. п. [2].

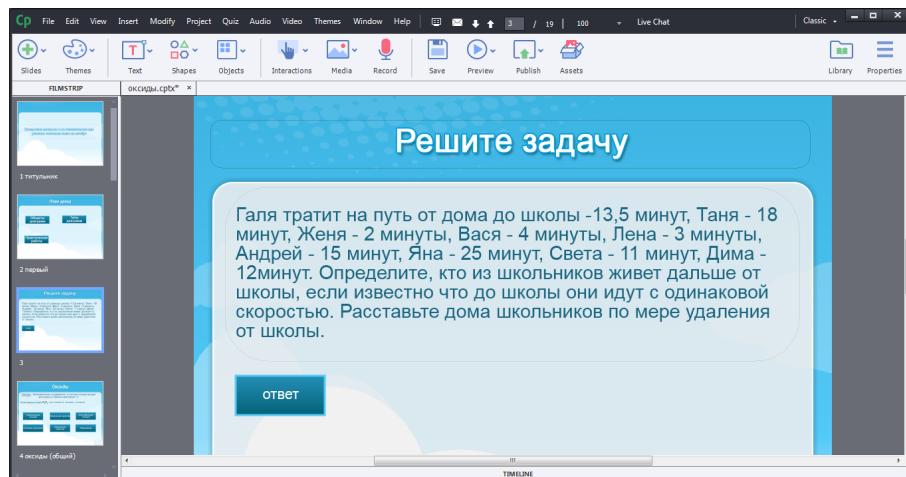


Рис. 1. Окно создания слайда

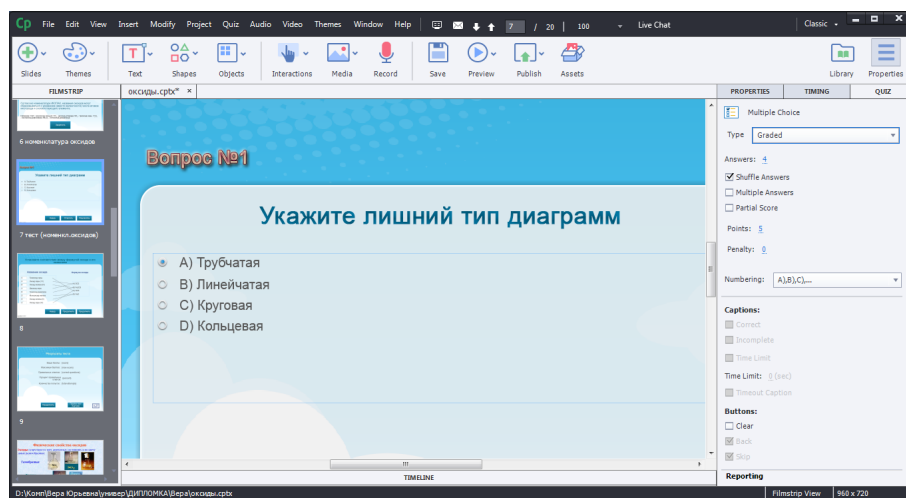


Рис. 2. Тестовый слайд Multiple Choice с 4-мя ответами

Интегрированное обучение нашло свое место в информационном образовании школьников. Применение интеграции на уроках информатики повышает мотивацию уча-

щихся, способствует лучшему усвоению учебного материала и развивает такие качества как самостоятельность и организованность. Проведение таких уроков требует большой

подготовки учителя, но их эффективность довольно высока. Взаимосвязь двух учебных дисциплин в рамках 45 минут

выглядит гармонично и понятно учащимся, дает ряд преимуществ не только ученику, но и учителю.

Литература:

1. Интеграция информатики с другими общеобразовательными предметами [электронный ресурс] / О. Н. Круглова. — Режим доступа: <http://nsportal.ru/shkola/materialy-metodicheskikh-obedinenii/library/2013/01/17/integratsiya-informatiki-s-drugimi>.
2. Электронный ресурс: https://ru.wikipedia.org/wiki/Adobe_Captivate

Создание системы работы с мотивацией речевого высказывания дошкольников через использование логопедических модульных ковриков

Солдатова Татьяна Николаевна, учитель-логопед;
Власова Вера Сергеевна, старший воспитатель
МАДОУ «Детский сад № 56» г. о. Самара

Коммуникативная компетенция рассматривается как базисная характеристика личности дошкольника, как важнейшая предпосылка благополучия в социальном и интеллектуальном развитии. Объективная реальность сегодня показывает неуклонный рост количества детей с речевой патологией. Коммуникативные навыки у детей данной категории (дети с ОНР) развиваются с большими затруднениями. Вместе с тем ФГОС ДО обозначают социальные и психологические характеристики возможных достижений ребенка в виде целевых ориентиров. Например, что касается коммуникации:

- ребенок активно взаимодействует со сверстниками и взрослыми, участвует в совместных играх. Способен договариваться, учитывать интересы и чувства других, ... старается разрешать конфликты;
- ребенок достаточно хорошо владеет устной речью, может выражать свои мысли и желания, может использовать речь для выражения своих мыслей, чувств и желаний, построения речевого высказывания в ситуации общения.

Неблагоприятные обстоятельства: негативизм к речевому высказыванию, стеснение, как черта характера, бедность словарного запаса, а, следовательно, неясное высказывание для слушателя, психологический дискомфорт, отсутствие интереса к общению — могут блокировать речевую активность детей. Ребёнок добровольно говорит «сам» только по поводу того, что для него действительно интересно и важно. Если дети отвлекаются или молчат, это может означать, что они и предложенная взрослыми тема существуют параллельно, не задевая друг друга.

Необходимо искать способы заинтересовать ребёнка беседой, а не пытаться силой заставить себя слушать. Наблюдения за детьми показывают, что они любят говорить о ярких впечатлениях из личных событий; о том, что их удивило. Когда им «по душе» процесс, они могут говорить,

даже сами с собой и при этом быть удовлетворены такой «самобеседой».

Чтобы создать благоприятные условия для речевого развития, и в нужном направлении, нужно не только изучить индивидуальность ребёнка, но и провести пропедевтическую работу, по развитию интереса к общению.

Работая в ДОУ для детей с тяжёлыми нарушениями речи, я постоянно сталкиваюсь с проблемой коммуникации у дошкольников. У детей с ОНР комплексно нарушены все компоненты речевого высказывания.

Свою основную работу веду по Программе Н. В. Нищевой, где одной из основных задач является овладение детьми самостоятельной, связной, грамматически правильной речью и коммуникативными навыками.

Для решения данной проблемы мною применяются **игровые логопедические модульные коврики**. Цель данного дидактического пособия — создание мотивации для речевого высказывания ребёнка дошкольника с ОНР. Применение данного дидактического пособия помогает вызвать у детей коммуникативную потребность и коммуникативное намерение, инициативность и стремление к познанию способов общения друг с другом.

Для реализации цели — повышение мотивации к речевому общению детей — формулируются следующие **задачи**:

- актуализация уже сложившихся у детей ранее позитивных мотивационных установок;
- создание условий для появления новых мотивационных установок (новых мотивов, целей), и появление новых качеств (устойчивости, осознанности, ответственности и др.);
- коррекция негативных мотивационных установок, изменение внутреннего отношения ребёнка к речевому общению.

Теоретической базой для применения **игровых логопедических модульных ковриков в работе с детьми с ОНР**

послужили следующие положения. Как известно, мотив, с точки зрения психологии речи, является первым звеном порождения речевого высказывания. Мотив — это потребность выразить в речевом высказывании определенное содержание.

Для порождения речевого высказывания необходимо, чтобы мозг имел возможность принять и переработать соответствующую информацию с помощью языка. Речевой механизм работает как сложная система с элементами опережения и обратной связи. Внешне выраженному высказыванию предшествует этап «внутреннего программирования».

Контекстная речь требует развития у ребёнка не только внутренней, но и внешней речи: формирование высказывания начинается с мотивации (речевого импульса, побуждения к речи, мотива к речевой деятельности), затем мотив подкрепляется замыслом, источником активности, и через звено внутренней речи осуществляется внешнее развёрнутое высказывание. Несформированность контекстной речи связана с неправильной реализацией внутреннего плана высказывания во внешнюю речь. Данным направлением работы занимались многие учёные: Дж. Миллер, Л. С. Выготский, Н. И. Жинкин, А. Р. Лурия. На основе многочисленных экспериментальных данных и анализа теоретических исследований, ведущих психолингвистов мира А. А. Леонтьевым была разработана целостная концепция о структуре акта речевой деятельности, центральное место в которой занимает модель порождения речевого высказывания. В основе предложенной А. А. Леонтьевым модели порождения речи лежит концептуальная идея «внутреннего программирования».

Рассмотрим **технологии применения игровых логопедических модульных ковриков в работе с дошкольниками с ОНР.**

Самошитые коврики в работе логопеда — не большое новшество. Но в данной концепции они представлены как систематическая работа над поставленной целью.

Данные коврики представляют собой видоизменяющиеся полотна по сюжетной и технологической (используемой) линии. На них нет определённого сюжета. Композиция, действие на них организуется и создаётся детьми, под руководством взрослого (на подгрупповых занятиях), а по мере желанья и речевых возможностей детей в их свободной игровой деятельности.

Модульными они считаются по своей структуре видоизменения, а следовательно применения, так и по принципу использования всего арсенала коврика или его части; переноса коврика в удобное для ребёнка место группового пространства. Наполнение коврика — это плоскостные изображения и мелкие мягкие игрушки.

Играя или создавая игру из элементов коврика, ребёнок представляет в уменьшенном виде, те же предметы жизненного окружения. Это позволяет ребёнку пользоваться ими в игре соответственно ситуациям, в которых подлинные предметы фигурируют в жизни. Коврики и их элементы

выдвигают многократные возможности для закрепления как тех представлений, которые дети опытным путем добыли в жизни, так и обусловленных ими словесных форм.

Занятия с логопедическими игровыми модульными ковриками носят творческий характер, на них развиваются мышление и воображение, речь.

Играя или создавая игру из элементов коврика, ребёнок представляет в уменьшенном виде, те же предметы жизненного окружения. Это позволяет ребёнку пользоваться ими в игре соответственно ситуациям, в которых подлинные предметы фигурируют в жизни. по работе с модульными ковриками в рамках пройденных логопедических тем и на основе логопедических рассказов и сказок (автор сказок учитель-логопед В. И. Ржевская).

Данные сказки могут использоваться как для детей младшего дошкольного возраста, так и в старшем возрасте. На подгрупповых занятиях дети работают не только в рамках запланированной задачи, но и обучаются творческому рассказыванию.

В самостоятельной деятельности ребёнка коврики не только моделируют пространство внутри себя, но и создают речевую окружающую атмосферу, расширяя тем самым область речевых высказываний, т. к. вокруг собираются или благодарные слушатели, или непосредственные участники действия.

Также разработаны и введены в систему работы коврики с пуговицами для тренировки речи с движениями

При работе с данным ковриком ребёнок является субъектом, производящим всё действие, т. е. главным героем. В системе работы по созданию мотивации для речевого высказывания имеются «Коврики с приключениями»

Они помогают «линейному развёртыванию» речевого высказывания, которое состоит из грамматического структурирования, т. е. создают соответствующее грамматической конструкции предложения. Тем самым начинает осуществляться синтаксическое «прогнозирование» высказывания.

Данная технология предусматривает этапы работы и формы сотрудничества:

Этапы работы:

— Пропедевтический этап (развитие интереса к общению): рассматривание ковриков и их возможного наполнения.

— Основной этап (актуализация позитивных мотивационных установок; создание условий для появления новых мотивов и целей; изменение внутреннего негативного отношения ребёнка к речевому общению.)

Это занятия с ковриками и самостоятельная деятельность с игровым данным пособием самим ребёнком

Формы работы:

1. Подгрупповые:

- театрализованные игры
- проигрывание этюдов
- обыгрывание проблемных ситуаций
- составление сказки

2. Индивидуальные:

- совместная деятельность ребёнка с взрослым
- совместная деятельность детей друг с другом

Таким образом, занятия с логопедическими игровыми модульными ковриками носят творческий характер, на них развиваются мышление и воображение, речь.

Яркий наглядный материал позволяет взрослому успешно проводить с ребёнком различные игровые упражнения. Игровые действия, связанные с речевой игрой, посредством применения логопедических модульных ковриков

помогают ребёнку успешно выполнить задания взрослого. Повествование посредством логопедических ковриков, стимулирует осмысленную активность ребёнка и способствует становлению новых форм его деятельности, которую он будет стремиться оречевлять.

Данная игровая деятельность создает возможность мотивировать ребёнка к самостоятельному речевому высказыванию, закрепить и активизировать словарь, но может служить и источником новых слов, вызывает положительные эмоции и желание высказаться.

Театрализованная игра как эффективное средство обучения английскому языку детей дошкольного возраста

Степнова Дарья Игоревна, студент магистратуры;

Научный руководитель: Акопов Гарник Владимирович, доктор психологических наук, профессор Самарский государственный социально-педагогический университет

В статье рассмотрена психолого-педагогическая, проблема, касающаяся вопросов целей, средств и эффективности обучения дошкольников английскому языку. Раскрыты причины неэффективности существующих в современной практике занятий по английскому языку. Приводится обоснование театрализованной игре как эффективному средству обучения английскому языку.

Ключевые слова: дети дошкольного возраста, английский язык, лексика, театрализованные игры, обучение.

The article considers the problem of teaching for two or more foreign languages to preschool age children. Questions about the benefits and harms of early bilingualism that are troubling parents are being discussed. Reasoned evidence is given in favor of the fact that early bilingualism does not adversely affect the mental development of a child. In addition, empirically proved the effectiveness of the theatricalization method in teaching English language to children.

Keywords: bilingualism, early learning, dramatized play, lexical skills, advanced learning.

Дополнительное образование детей укоренилось в общественном сознании как необходимое звено в воспитании многогранной личности, ценность которого заключается в его многообразии и разнонаправленности, в возможности усиления вариативной составляющей общего дошкольного образования. Цели, содержание и качество дошкольного образования четко прописаны в федеральном государственном стандарте дошкольного образования (ФГОС ДО), в то время как цели, содержание и качество дополнительного дошкольного образования не имеют документального протоколирования. Возможно, именно поэтому так много споров о роли, предназначении и выборе направления дополнительного образования в настоящее время.

Следует отметить, что наиболее активным и предпочитаемым направлением в сфере дополнительного образования является обучение детей дошкольного возраста английскому языку. Выбор обучения английскому языку объясняется во многом неудовлетворенностью родителей собственным уровнем владения языком. Поэтому, отдавая своих детей изучать иностранный язык в дошкольном возрасте, взрослые ждут, что их дети смогут реально общаться на этом языке. Однако практика показывает, что после не-

скольких лет обучения в детском саду дети по-прежнему испытывают значительные трудности при использовании языка в процессе общения, а чаще всего совсем не справляются с этой задачей. Проблема таится в отсутствии связи между отдельными дисциплинами в детском саду, а иностранный язык там существует без должного пояснения соответствующих оснований, что опять же говорит об отсутствии должного педагогического обеспечения и сопровождения [4].

Тем не менее, процесс обучения иностранному языку детей-дошкольников является объектом пристального внимания исследователей в течение последних десятилетий (И. Л. Бим, Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез, И. А. Зимняя, А. Д. Климентенко, Р. К. Миньяр-Белоручев, А. А. Миролюбов, О. Г. Оберемко, Е. И. Пассов, В. В. Сафонова, А. Н. Шапов и др.) и в настоящее время приобретает особое значение в связи с тем, что повышение качества языковой подготовки является одной из задач обучения и воспитания всесторонне развитой личности.

Обратиться к проблеме обучения детей дошкольного возраста иностранному языку нас побудило наблюдение за теми изменениями, которые имеют место и в педагогическом процессе детских дошкольных учреждений, и в жизни

современного общества в целом. Постепенно увеличивающаяся открытость государства приводит к многочисленным контактам с представителями различных наций, что делает особенно актуальным владение иностранным языком и, в первую очередь, английским как средством международного общения. Кроме того, раннее изучение иностранного языка оказывает благоприятное влияние на развитие психики ребенка, и, в частности, на обогащение его интеллекта, что, в свою очередь, обуславливается активизацией основных познавательных процессов: восприятия, мышления, памяти, воображения.

Итак, если перспективность раннего обучения иностранным языкам в плане всестороннего совершенствования личности ребенка, его гуманитарного развития и приобщения к общекультурным ценностям не подвергается сомнению, то вот методы формирования иноязычных устно-речевых навыков и умений у детей дошкольного возраста остается малоизученной темой. Это связано, прежде всего, с тем, что в практике обучения иностранному языку наряду с содержанием, зафиксированным в государственных документах, широко используются различные учебные комплексы. С одной стороны, это дает возможность учителю выбирать учебные средства, соответствующие его концепции и индивидуальным особенностям детей, с другой стороны, возникает проблема обоснования выбора той или иной методической системы. Главным критерием, на наш взгляд, по которому должен осуществляться отбор методики обучения ребенка дошкольного возраста иностранному языку, соответствие возрастно-психологическому развитию ребенка дошкольного возраста, ведь успех учащихся в изучении лексики иностранного языка зависит от того, насколько интересно проводятся уроки.

При обучении дошкольников лексике английского языка необходимо использование театрализованных лексических игр. Они представляют собой ситуативно-вариативные упражнения, в которых создается возможность для многократного повторения речевого образца в условиях, приближенных к реальному речевому общению с присущими ему признаками — эмоциональностью, спонтанностью и целенаправленностью воздействия. Данные игры преследуют цели:

- тренировать учащихся в употреблении лексики в ситуациях, приближенных к естественной обстановке;
- активизировать речемыслительную деятельность учащихся;
- развивать речевую реакцию учащихся;
- познакомить учащихся с сочетаемостью слов [2].

Говоря о цели применения театрализации на уроках английского языка, следует отметить, что этот вид деятельности способствует усвоению лексики английского языка, через освоение учащимися диалектики общения (искусство вести беседу, спор). Включение в урок элементов театрализации способствует развитию навыка общения, способствует формированию лексического навыка, который является одним из основополагающих навыков при изучении

иностранного языка. Использование элементов театрализации на уроках английского языка — это реальная коммуникация, наполненная идеями, эмоциями, словом, всем тем, чего не хватает в повседневной урочной жизни, состоящей из скучных упражнений по типу: «закончить предложение», «вычеркнуть лишнее», «обвести нужное» и т. п.

Театрализованные лексические уроки — точная модель общения, так как она подражает действительности в главных, существенных чертах, и в ней, как и в жизни, переплетаются речевое и неречевое поведение партнеров. Таким образом, именно театр можно рассматривать как форму обучения лексике иностранного языка [4].

Работая в качестве педагога дошкольного образования по английскому языку, в своей практике мы широко используем элементы театральной деятельности в учебном процессе в виде инсценировок и театрализованных игр. Такие приемы, как этюды, пантомима и т. д. весьма эффективны при усвоении лексики иностранного языка. Театр близок и понятен детям. Это объясняется двумя причинами. По мнению Л. С. Выготского, драма, основанная на действии, совершаемом самим ребенком, наиболее близко, действительно связывает его творчество с личными переживаниями. Театрализованная форма переживания впечатлений лежит глубоко в природе детей и находит свое выражение стихийно и независимо от желаний взрослого. Любую мысль ребенку хочется воплотить в живые образы и действия [5].

Основной причиной близости театрализованной формы детям является связь театрализации с игрой — ребята с огромным удовольствием играют в театральных постановках. Например, обращение к сказкам на уроке поддерживает интерес детей к предмету, тем самым повышается эффективность усвоения лексического материала. Дошкольники любят сказки. Они без труда и с удовольствием будут усваивать новый лексический материал, если им на помощь придут любимые сказочные герои, в роли которых будут исполнять сами дети.

Театрализованная деятельность на уроках английского языка представляет собой своеобразный синтез ролевой игры и театрального искусства. Однако обучение не сводится напрямую к игре, ведь чтобы роль могла стать средством обучения, она должна отвечать целому ряду требований, учитывающих как учебные задачи, так и индивидуальные особенности и потребности учащихся. Ролевая организация общения требует отношения к учащемуся как к личности с присущими ей особенностями, которая может предпочесть те или иные роли. Именно поэтому распределение ролей является ответственной педагогической задачей. Знание мотивов, интересов, индивидуальных предпочтений учащихся позволит учителю предложить им те роли, которые в наибольшей степени соответствуют особенностям их личности [3]. При подборе ролей важно учитывать не только интересы учащихся, но и их психологические особенности. На начальном этапе ролевого общения целесообразно давать учащимся роли, наиболее полно со-

ответствующие их темпераменту. Преодолевать застенчивость, робость можно начинать лишь тогда, когда учащийся уже привык к ролевому общению, обрел уверенность в себе. Исполняя роли персонажей с разными характерами, дошкольники примеряют на себя различные модели социального поведения. Играя волка или медведя, ребенок может выразить агрессию, исполняя роль зайчика — осторожность, петушка — решимость и храбрость. Это очень важно для того, чтобы впоследствии, став взрослым, человек смог вести себя адекватно ситуации, проявляя уже «наработанные» те или иные качества. Задача каждого педагога — постоянно поддерживать и повышать интерес учащихся с еще неустойчивым, детским вниманием к уроку [1].

Разработанный нами комплекс состоит из 10 заданий. Целью каждого задания является формирование лексических навыков у старших дошкольников. Упражнения разработаны на тему «The animals I like». Упражнения включают текстовый материал и задания, направленные на формирование лексических навыков посредством театрализованной деятельности. Все задания разработаны с учётом психологических особенностей детей дошкольного возраста, они понятны и доступны детям даже на начальном этапе обучения английскому языку. Приведём несколько примеров формулировки заданий:

— в зоомагазине имеются различные животные (картинки), которые можно купить. Дети заходят в зоомагазин, покупают то, что нужно;

— дети делятся на две команды, совещаются и придумывают названия своей команде. Участники команд по одному вытягивают карточки с названиями животных. Задача учеников по очереди изображать животных, указанных на карточках. Задача другой команды — «угадать» животное.

Таким образом, как упоминалось выше, текстовый материал заданий адаптирован с учётом возрастных особенностей детей, задания разработаны с учетом пройденного грамматического и лексического материала и представлены в занимательной и доступной для старших дошкольников форме. Разработанный нами комплекс тренировочных упражнений, направленный на формирование лексических навыков и активизацию творческих способностей дошкольников посредством заданий с элементами театрализации, позволяет вовлекать детей в активную творческую деятельность, создавая различные ситуации речевого общения, где у учащихся дошкольного возраста происходит накопление и расширение лексического словаря. Данный комплекс упражнений может быть адаптирован к конкрет-

ным условиям учебной деятельности на занятиях по иностранному языку, как в общеобразовательных дошкольных заведениях, так и на дополнительных занятиях в негосударственных школах, а также частной работе (репетиторстве), что позволяет оптимизировать учебный процесс, направленный на формирование лексических навыков и активизацию творческих способностей дошкольников.

— Цели: данное упражнение направлено на формирование у учащихся лексических навыков по соответствующей теме, тренировку в употреблении лексики в ситуациях, приближенных к естественной обстановке; активизацию речемыслительной деятельности учащихся.

Форма учебной деятельности: фронтальная

Время выполнения: 15–17 мин.

Ход упражнения:

Каждый из участников игры выбирает себе название какого — либо животного и обозначает «дом» (стул, парта, нарисованный круг...). Водящий подходит к «домику» и угадывает, кто в нем живет.

Who lives in this house? Are you a cat?

This is my house, but I am not a cat.

Who lives in this house? Are you a bear?

Yes, I am. Come in, please.

Отгадавший занимает место в «домике», а игрок становится водящим, идет к другому «домику».

— Цели: данное упражнение направлено на активизацию творческих способностей и формирование лексического навыка учащихся младшей школы.

Форма учебной деятельности: фронтальная

Время выполнения: 15–20 мин.

Ход упражнения:

В зоомагазине имеются различные животные (картинки), которые можно купить. Учащиеся заходят в зоомагазин, покупают то, что нужно.

Один из учащихся играет роль продавца зоомагазина, на нём соответствующая одежда, а другие играют роль фермеров, которые покупают животных для своего хозяйства.

P1: Good morning!

P2: Good morning!

P1: Have you got a rabbit?

P2: Yes, I have. Here it is.

P1: Thank you very much.

P2: You are welcome.

P1: Have you got a green parrot?

P2: Sorry, but I haven't.

P1: See you next time.

P2: See you.

Литература:

1. Кобышева, А. В. Игровой метод в обучении иностранному языку. — СПб: Каро, 2006. — 192 с.
2. Кувшинов, В. И. О работе с лексикой на уроках английского языка. — М.: Флинта, 2000. — С. 71–73
3. Панфилова, А. П. Игровое моделирование в деятельности педагога. — М.: Академия, 2000. — 179 с.
4. Усова, А. П. Роль игры в воспитании игры / Сост. Н. Я. Михайленко. Под ред. А. В. Запорожца. — М.: Просвещение, 2006. — 96 с.

5. Шпак, В. В. Развитие творческой речевой активности учащихся на уроках английского языка // Современный учитель английского языка. — Спб: Питер, 2012. — С. 9–12.

Педагогические и психологические основы воспитания в детских приютах

Туракулов Лазиз Тиркашевич, преподаватель

Джизакский государственный педагогический институт имени А. Кадыри (Узбекистан)

Будущее начинается с сегодняшнего дня. Если сегодня вопрос о воспитании игнорируется, будущее будет потеряно. Духовная и нравственная честность, вера, совесть, достоинство, честь, доброта не появляются самостоятельно. В основе этого находится образование. Без образования нет духовности. Действительно, слова Абдуллы Авлони, одного из основателей национальной узбекской педагогики, гласят: «Образование для нас или жизнь, или смерть, или спасение, или разрушение, или счастье, или бедствие».

Люди должны стараться жить с благородными намерениями. Если сегодня человек пытается что-то сделать лучше, чем вчера, то наше завтра станет лучше, чем сегодня. Самые лучшие и добрые качества человек обычно получает от семейного воспитания. Семейная среда играет важную роль в последовательном и систематическом осуществлении этического образования. Основание моральной и духовной идентичности человека начинается в семье. Вот почему известные учёные берут ответственность в воспитании детей. Есть несколько произведений, посвященных этой теме. Наш мудрый народ не зря говорил: «Ребенок с молодости, деревца с начала». Именно с малолетнего возраста необходимо воспитывать человека как зрелую и совершенную личность.

Какие отличия появляются в воспитании детей из детских домов? Здесь имеет место большая ответственность в воспитании детей в духе патриотизма, воспитание дружеского отношения между детьми. Каждый сотрудник, работающий в детском доме, несет большую ответственность.

В детских домах большее внимание уделяется законам и постановлениям, принятым государством, а также финансовая помощь. К сожалению, в настоящее время наряду с увеличением числа семей, происходит и увеличение числа разводов, вызванных различными конфликтами, разногласиями, в т. ч. и экономическими, изменой супругов, наркоманией и злоупотреблением алкоголем, ссорами, вызванными из-за жилищных проблем. Трудные и сложные ситуации, вызванные разводом родителей, затрагивают и их отношения с детьми, их воспитание в тяжелой эмоциональной обстановке. В результате развода семей чаще возникают следующие проблемы:

- увеличение числа неполных семей;
- нарушение трудоспособности мужчин и женщин в результате развода;

- негативное эмоциональное воздействие на супругов;
- дети, вынужденные расти без отца или матери, что отрицательно сказывается на образовании и воспитании ребенка;
- отрицательный пример семейной жизни, который дети могут «копировать» у своих родителей;
- во многих семьях девочки испытывают негативные эмоции по отношению к отцу, что впоследствии может негативно повлиять на их отношения со своими мужьями.

Говоря об укладе жизни узбекского народа, мы видим, что традиционно общество стремится заботиться о детях, которые остались без родителей. Такие дети всегда были поводом для беспокойства со стороны общества. Эта проблема является также частью государственной политики. Раньше дети вынужденно оставались сиротами, из-за войны и голода, однако в настоящее время возрастает число детей, которых родители оставляют в детских приютах. В республике 80% детей в детских домах — сироты, у которых родители живы.

Некоторые дети дошкольного возраста в детском приюте — это младенцы, которых матери оставляют на улицах, вокзалах и даже в мусорных баках. Свои имена новорожденные получают уже в детском приюте. Когда незнакомые люди общаются с этими детьми, дети воспринимают их как родителей, и хотят, чтобы их забрали из детского приюта. По мнению автора статьи, проблему увеличения детей-сирот можно частично решить образованием молодых родителей, подчеркивая греховность совершения подобного поступка — оставления ребенка на произвол судьбы. Молодежи надо стремиться проявить чувство долга, любви и уважения к семье, уважение общечеловеческих и национальных традиций.

Социальные и психологические проблемы в семьях приводят к многочисленным ссорам в результате мелких и незначительных недопониманий. Поэтому растущее число разводов семей является сегодня одной из самых больших проблем. Основными причинами этого являются:

- неправильные взаимоотношения в семье, между ее членами, которые являются основой человеческой и семейной жизни, развития семьи;
- неверное отношение к традициям, обычаям, ритуалам, которые создали наши предки и которые использовали наши родители.

Основой для устранения этих недостатков является тщательное изучение психологии детей, которые воспитываются в детских приютах.

Хорошо известно, что в Узбекистане с 1987 г. в детских домах и интернатах работают психологи. Основная работа, принципы и методы работы психолога в «Домах милосердия» и школах-интернатах очень похожи на общеобразовательные школы. Однако для психологов работа в этих учреждениях сложнее, чем в общеобразовательных школах. Эти связано с особенностями образовательного процесса и особенностями психологического развития детей. Хорошо известно, что дети в интернатах с раннего детства (1–3 года) отличаются некоторыми психологическими особенностями от учеников общеобразовательных школ, которые имеют свою семью. Некоторые из детей этих учреждений развиваются как обычные школьники, однако большинство остаются в развитии от своих сверстников. К сожалению, эта ситуация сохранится в целом по учебном году.

Как указано в нормативных документах по психологическому развитию в «Домах милосердия» и интернатах, должны быть соблюдены следующие требования:

- Психологическая работа детских домов и интернатов с детьми, оставшимися без родителей заключается в обеспечении психологически обоснованного развития этих детей;

- Диагностика психологических причин личностного и интеллектуального развития, нарушения в образовании и обучении, а также предотвращение таких нарушений должны быть направлены на профилактические мероприятия;

- Психолог должен обеспечить уменьшение жизненных трагедий на воздействие психического развития ребенка, чтобы личность ребенка формировалась, а также развивать эту личность, применяя соответствующие психологические методы.

Детский приют — это такое учреждение, где психолог должен иметь хорошо развитые личностные характеристики в сочетании с глубокими профессиональными знаниями. Эти функции включают следующие принципы:

- Любовь к детям;
- Интерес к людям;
- Поддержание психологического равновесия;
- Соппротивление трудностям;
- Жизнь в обществе, обширные бытовые знания;
- Способность обучать и к обучению;
- Реализм. Взгляд на вещи с реальной точки зрения;
- Умение взаимодействовать с детьми, в т. ч. и с трудными детьми;

Литература:

1. Макаренко А. С. Педагогические проблемы подрастающего поколения. Москва. Владос. 1999 г. 457 с.
2. Мунавваров А. Қ. Семейная педагогика. Ташкент. Укитувчи, 1994 г. — 127 с.
3. Куранов М. К., Курбаниязова З. К. Социальная педагогика. Ташкент. РТМ. 2003 г.

- Самосознание, сочувствие;
- Хорошее здоровье;
- Оптимизм и веселый характер.

Прежде чем работать с детьми, лишенными родительской опеки, психологу необходимо искать эти качества у себя. Если найдут — хорошо. А если не найдут? Тогда будут искать в жизни. Конечно, ни один психолог не может заменить детям родителей, но он может помочь им в становлении на пути к взрослости. Психолог должен обеспечить психологически нормальное развитие детей. Краткий анализ содержания работы психолога в различных детских учреждениях подтверждает, что работа психолога различна, в зависимости от типа учреждения.

Главная задача «Дома милосердия» — создать благоприятную среду для детей, лишенных семейного положения, что способствует психиатрической реабилитации, социальной адаптации и социально-правовой защите. Исходя из этого требования, педагогическое сообщество стремится к выполнению следующих задач:

- обеспечение выполнения Закона Республики Узбекистан «Об образовании» в Концепции школьного и внешкольного образования и требований Положения о средней школе;
- предоставление детским приютам мастерских и швейных групп на основе современных требований;
- проведение совместной учебной работы и развитие интереса учащихся к образованию, в т. ч. и научному;
- установление самоконтроля учеников, изучение их психологии, расширение сферы мышления детей;
- проявление мотивации у педагогов к своей рабочей силе. Определение мер безопасности труда, трудового законодательства и строгое соблюдение норм. Создание внутренних мер по предупреждению и для предотвращения преступлений;
- строгий контроль над учебным процессом администрации, постоянная методическая помощь учащимся и преподавателям;
- изучение, обобщение и поощрение труда педагогических кадров и творческое отношение к работе учеников и педагогов.

Если в детском приюте будут соблюдены указанные требования, то подростки, воспитывающиеся с дошкольного возраста, имеют все шансы стать совершенной и здоровой личностью, как указывает наше Государство.

Наше государство взяло на себя ответственность за счастье, будущее и процветание детей, оставшихся в детских приютах, за их воспитание с раннего детства.

The role of games in teaching English in primary classes

Xakimova Mohijamol Akmaljon qizi, teacher
Namangan city school № 27, Uzbekistan

This article is about using interesting different interactive games in primary classes. Here is given types of games and how to use them in teaching young learners.

Key words: generation, language skills, interact, new approaches

Роль игр в обучении английскому языку в начальных классах

Хакимова Махижамол Акмалжон кизи, учитель английского языка
Средняя школа № 27 Наманганской обл. (Узбекистан)

В данной статье рассматриваются вопросы использования различных интерактивных игр при обучении английскому языку в начальных классах

Ключевые слова: поколение, языковые навыки, межличностные отношения, инновационный подход.

Our educational system was rebuilt during independence years. Its essence and significance form and methods were changed.

Great attention is being paid to younger generation. There were many reforms in education and other fields of social life. The decree of the First President Islam Karimov “On measures for further improvement of foreign language learning” is an important factor in improving teaching of foreign languages to a new level [1].

Nowadays English is becoming more and more important. Teaching English to the young learners is not easy because English is not their mother tongue and it is a new thing for them. The teacher should have a good and an interesting technique to introduce English for them, so that the young learners will be interested and motivated to learn English. There are a lot of ways to introduce English to the young learners.

One of them is by using games. Ersoz (2000) states that games can be used to give practice in all language skills and they can be used to practice many types of communication [2]. Young learners love to play, and they participate in a game with more enthusiasm and willingness than in any other classroom task. Yet, games are sometimes perceived as entertaining activities, playing which children are not really learning. Children in general learn better when they are active.

The use of games in the classroom has many advantages. Games should be an essential part of any curriculum. According to Carrier (1980), “Games raise the students’ motivation in such way that students enjoy their learning so much that they might not realize they are doing so” [3]/

Games are fun and children like to play them; through games children experiment, discover, and interact with their environment; games add variation to a lesson and increase motivation by providing a plausible incentive to use the target language. There are countless benefits to using games in the classroom.

Games can:

1. Help students to learn more about themselves
2. Foster a sense of community in the classroom where all students feel comfortable expressing ideas in a safe learning environment
3. Energize students to become more active participants in the learning process.

Young learners love to play, and they participate in a game with more enthusiasm and willingness than in any other classroom task. Yet, games are sometimes perceived as entertaining activities, playing which children are not really learning. Children in general learn better when they are active.

Some games are played in pairs or small groups; others are played with the whole class. We know that games are often used as short warm-up activities or when there is some time left at the end of a lesson.

Let’s look at what games the teacher can use in the class.

The activities listed below have been prepared for the students of primary school at the age of 6–9.

Activity 1. “Play Find Your Partner”

Objective: to improve pupils’ speaking skills

Teacher divides the class into 2 groups. The first group is “Summer”, the second group is “Winter”.

Teacher distributes summer and winter flashcards to children and teacher asks the children to find their partners according to their flashcards.

Summer flashcards: hot, warm, the sun, swim in the river...

Winter flashcards: snow, gloves, cold, fog...

Activity 3. “When I say touch...”

Objective: to improve pupils’ listening skills

Teacher asks the children to stand in a row in two lines.

Teacher explains the instruction of the activity: Children when I say touch... you should touch to your parts of body...

O.K. Let’s begin. When I say touch ... touch your nose, touch your face, touch your left leg...

Activity 4. Is she a girl or a boy?

Objective: to improve pupils speaking skills

Teacher prepares 2 ready made a girl’s and a boy’s body flashcards beforehand. Teacher divides the class into 2 groups. Teacher distributes flashcard envelopes to the groups and explains the instruction of the activity: When I say please, begin you should begin to open the envelopes and take out the pieces of human body flashcards. Then you put them into right order. In final the groups find “**Is she a girl or a boy?**” Which group finishes the first, they will be winners of this game.

Activity 5. Run and stick animals

Teacher prepares two posters on the blackboard beforehand. Teacher divides the class into 2 teams. Teacher distributes

flashcards of domestic and wild animals. Teacher explains the instruction of the activity: Here are two posters. Look at your flashcards and run to stick it to a poster please find their right places is it a domestic animal or a wild animal. Which group is the first ready you may say BINGO and that group will be winner in this game.

To sum up I can say one of the best solutions is through games which meet the purpose of creating a relaxing and motivating atmosphere for most learners and using interactive games in all English lessons promotes formation of a creative, active person, capable to change in the changing world.

References:

1. (2012) The decree of the President of Uzbekistan I. A. Karimov № 1875 “On measures to further improve of foreign language learning system”, December, 10, 2012.
2. Ersoz, A. (2000) Six Games for the EFL/ESL Classroom in The Internet TESL Journal, Vol. VI, No.6.
3. Carrier, Michael and The Centre for British Teachers (1980).Take 5. Games and activities for the Language Learner (2d. ed.) London: Nelson.

Элементы творчества на уроках русского языка

Хаустова Валентина Николаевна, учитель начальных классов;
 Науменко Наталья Александровна, учитель начальных классов;
 Романенко Валентина Михайловна, учитель начальных классов
 МАОУ «Средняя политехническая школа № 33» г. Старый Оскол (Белгородская обл.)

*Дети — это отдых, миг покоя кроткий
 Богу у кровати трепетный обет,
 Дети — это мира нежные загадки,
 И в самих загадках кроется ответ.*
 В. А. Жуковский

Элемент творчества может присутствовать в самых различных видах деятельности детей, в чтении книги, в изучении русского языка. Творческая деятельность присуща тем детям, которые достигают ускоренного развития в самых разнообразных областях: нравственной, умственной, физической. Творчество можно расценить как одно из проявлений разностороннего, гармонического развития личности школьника.

В уроки сказки включается материал известных детям сказок, иногда сказочные герои сопровождают учащихся в течение всего урока, помогают им выполнить разнообразные задания. Сказки — верные спутники малышей. Они учат детей добру, учат общаться, радоваться, выражать свои чувства, огорчаться, сопереживать, разбираться в мотивах поступков героев.

Развитие речи учащихся — одна из важнейших проблем современной школы. Эта проблема может быть решена только в ходе всей учебной деятельности. Обучая детей, мы используем в учебно-воспитательной работе такие методы и приёмы, подобранные и составленные им,

в процессе выполнения которых у учащихся формируются знания, умения и навыки и одновременно вырабатываются и совершенствуются интеллектуальные качества. Для организации процесса обучения мы используем мобилизующий этап урока, который проходит сразу после организационного момента. Этот этап позволяет нам решать следующие задачи:

1) в самом начале урока задаётся высокий уровень вовлечённости школьника в учебную деятельность и обеспечивается развитие его важнейших интеллектуальных качеств (устной речи, внимания, памяти, мышления), которые, в свою очередь, оказывают непосредственное влияние на формирование знаний, умений и навыков;

2) осуществляется повторение изученного языкового материала;

3) на основе используемого, на этом этапе материала учащиеся с той или иной степенью самостоятельности определяют и формулируют тему и цель урока.

При изучении темы: «Как сочетаются слова» на доске выполняется запись: деревянный стол, водяной стол, воз-

душный шар, воздушный теплоход, грецкий орех, грецкий язык. Учитель предлагает посмотреть на записанные сочетания слов и сделать вывод. Дети рассуждают, что они не знают таких понятий, как водяной стол, воздушный теплоход и грецкий язык и делают вывод: слова могут сочетаться, а могут и не сочетаться друг с другом. От чего зависит сочетание слов? Дети рассуждают: это зависит от того, есть ли между значениями слов что-то общее, что их объединяет. Затем коллективно читается вывод в учебнике на стр.15 / Русский язык ч.II по программе «Начальная школа XXI века».

Высшим уровнем развития письменной речи учащихся является творческая работа, предполагающая высокую степень активности и познавательной самостоятельности младших школьников. Цель творческих упражнений — создание чего-то нового, оригинального, предложенного учителем или подобранного учащимися материала. Творческие письменные работы оживляют уроки, увлекают учеников мыслеречевой деятельностью, нередко вносят элемент соревнования.

Наиболее эффективным методом включения школьников в творческую деятельность на уроке, мы уверены, является самостоятельная работа — выполнение различных текстовых упражнений под руководством учителя, но без его непосредственного участия. При этом мы ставим вопросы, направляем деятельность учеников, предлагаем исходный материал. Учащиеся анализируют его, формулируют задание, самостоятельно контролируют и оценивают процесс работы над ним.

Рассмотрим некоторые виды творческих письменных упражнений, способствующих развитию речемыслительной деятельности младших школьников. Так уже в 1 классе выполняются задания творческого характера, конечная цель которых — обучение составлению рассказов. Например:

1. По серии сюжетных картинок устно закончите рассказ, придумайте заголовок.

Был тёплый день. Алёша пошёл в лес. Идёт он и видит — лежит ёжик.

Литература:

1. Выготский, Л. С. Мышление и речь /Л. С. Выготский. — М.: Просвещение, 1999. — 127с.
2. Кирсанов, А. А. Развитие творческой активности учащихся в педагогическом процессе /А. А. Кирсанов, Ж. А. Зайцева. — Казань, 1995, — 136с.
3. Смирнова, О. И. Творческие письменные работы как средство совершенствования речемыслительной деятельности //Начальная школа плюс до и после. — 2008 г. — № 6-с.20—23

2. Составьте связный рассказ по картинке «Семья», используя ответы на вопросы: кто пишет? Кто играет? Что делает бабушка.

При этом детям предлагается в помощь начало рассказа (Вся семья в сборе...) и его концовка (В семье все заняты делом. Хорошо в ней живётся и взрослым, и детям).

Во втором классе по программе «Начальная школа XXI века» учимся составлять тексты по его началу, составлять тексты, если есть окончание, составлять тексты из абзацев, по заголовку и ключевым словам, учимся составлять план текста, текст по плану, учимся составлять тексты-описания, тексты-повествования, тексты-рассуждения, работаем с деформированными текстами. Очень интересно проходит создание текста по кругу по заданному учителем предложению. Этот вид письменных упражнений проводится в группах по 4—5 человек. Мы контролируем время выполнения задания. Этапы работы:

1. Каждый ученик получает лист бумаги. Первое предложение записывается всеми. Например: Мой дедушка.

2. Затем каждый ученик передаёт свой лист по кругу с записанным предложением справа сидящему однокласснику.

3. В течение 2—3 минут ученики должны написать на полученных ими листах 1—2 предложения, соответствующих содержанию первого предложения.

4. Далее листы передаются по кругу и текст дополняется новым предложением. Работа продолжается до тех пор, пока каждый лист не сделает полный круг и вернётся к своему хозяину, который должен написать обобщающее предложение ко всему тексту.

5. Каждый ученик зачитывает получившееся у него сочинение. Одновременно учитель указывает на ошибки, допущенные при составлении текста.

Пример текста, составленного учащимися:

Моего дедушку зовут Николай Петрович. Он работал на Стойленском ГОКе. Теперь мой дедушка на пенсии. Он любит со мной гулять, играть в игры. Вечером дедушка смотрит по телевизору новости или читает газету. Когда вся семья идёт пить чай, то он рассказывает новости. Я люблю своего деда.

Вовлечение младших школьников в активную деятельность на уроках русского языка как средство развития обучающихся

Хаустова Валентина Николаевна, учитель начальных классов;
Панкова Ольга Михайловна, учитель начальных классов;
Бондаренко Ирина Васильевна, учитель начальных классов
МАОУ «Средняя политехническая школа № 33» г. Старый Оскол (Белгородская обл.)

Стремление к творчеству характерно для школы наших дней, хотя оно, несомненно, в той или иной мере присуще всем людям. Но школа — это мир юности, надежд и радости, где для творческой деятельности наиболее благоприятна и где не устаёт одухотворяющий поиск разума и добра. Предпосылками для развития творческой личности является: наблюдательность, общительность, речевая и общая активность, хорошо натренированная память, сообразительность, привычки анализировать и осмысливать факты. Для творчества нужны воля, умение преодолевать свою лень объективные трудности, активность во всех делах и в первую очередь в познании. В то же время предпосылками творчества являются мир эмоций, способность увлекаться, развивать познавательный интерес и воображения. Указанные предпосылки творческой деятельности школьников формируют такие средства обучения родному языку, как сказки и загадки; уроки чтения, языковые игры и различные конкурсы, викторины; сочинения разных типов назначений; выступления учащихся на утренниках и на обычных уроках.

Практика показывает, что младших школьников необходимо как можно чаще ставить в роли автора, давать возможность выразиться, раскрыть свои чувства, эмоции. Именно поэтому в начальных классах Мы используем ди-

дактические игры, ролевые игры, в которых особенно активизируются умственные способности детей, развивается их воображение.

Развитие речи учащихся — одна из важнейших проблем современной школы [1, с.89]. Эта проблема может быть разрешена только в ходе всей учебной деятельности. При составлении минутки чистописания учитель использует специальные упражнения, с помощью которых школьники определяют букву (буквы), предназначенную (предназначенные) для прописывания на данном уроке, и сообщают об этом классу. Для получения высокого эффекта соблюдаем следующие общие требования:

1. От урока к уроку степень трудности заданий в каждой группе упражнений постепенно возрастает.

2. Содержание упражнений, так или иначе, связывается с изучаемыми темами курса русского языка, что позволяет повысить эффективность их усвоения.

3. Каждое задание предусматривает активную речемыслительную деятельность, в процессе которой ими создаются рассказ-рассуждение, рассказ-умозаключение, дающие представление о предпринятых учеником действиях по нахождению для письма буквы. При ответах учитель обращает внимание учащихся на правильность построения предложений и логику изложения мыслей:

Приведу пример упражнения для минутки чистописания:



В рубрике «Обрати внимание» знакомим учеников с новым разделом — лексикой; формирует целевую установку на изучение нового материала этого раздела. В результате на уроке повторяется тема: «Что изучает фонетика»? Затем выясняется значение слова, и дети сами делают вывод, говорят тему урока: «Слово и его значение». Просим определить букву, которую будем прописывать на минутке чистописания. Она находится в названии темы и обозначает согласный, глухой, парный, твёрдый звук. Дети находят букву и объясняют, что на уроке будем писать букву *с*, потому что она обозначает согласный, глухой, твёрдый, непарный звук [*с*].

Затем учащиеся устанавливают порядок записи букв, предложенный учителем. Они определяют и формулируют вслух закономерность записи, которая на каждом уроке меняется, обеспечивая постепенно нарастающий уровень трудности интеллектуальной деятельности. Например: *с сл сло слов слово...* (закономерность: идёт наращивание строчных букв, из которых получается первое слово названия темы). Далее учащиеся записывают цепочку букв, опираясь на ими составленную закономерность, при этом учитель обращает внимание на специфику написания букв, их наиболее сложных элементов, соединений букв.

Проведение словарно-орфографической работы связано с дальнейшим увеличением активной и осознанной деятельности школьников в учебном процессе. Наиболее существенными новациями здесь являются: 1) самостоятельное определение и формулирование учащимися темы словарно-орфографической работы; 2) работа с лексическим значением нового слова как с понятием. Так же, как и на минутке чистописания, упражнения составляются с учётом нарастающей степени сложности. Содержание упражнений обязательно связывается с темой урока. Ответ составляется учеником в форме текста. Например: во втором классе при изучении темы «Значение слова» (на уроке будет выполняться упражнение по классификации слов: домашние животные, цвета и т.д.) учитель записывает на доске слова козы, кролики, сова и предлагает учащимся задание: «Найдите в каждом записанном слове ударный слог-слияние. Подумайте, какое действие следует предпринять со слогами. Назовите новое словарное слово. Примерный ответ ученика: «В слове *козы* ударный слог *ко*. В слове *кролики* ударный слог *кро*, слог-слияние *ро*. В слове *сова* ударный слог *ва*. Если соединить эти слоги-слияния между собой по порядку, то получится слово *корова*. Какое слово лишнее, почему? Какая орфограмма спряталась в слове *сова*?

Лексическое значение нового словарного слова осваивается как понятие. Работа проходит в виде беседы —

рассуждения, в процессе которой идёт поиск родовой принадлежности предмета. В ходе сравнения и сопоставления видовых понятий выявляются существенные признаки предмета и формулируется лексическое значение нового слова. Так в результате рассуждений учащиеся приходят к выводу, что корова — это домашнее парнокопытное животное, имеет рога, питается травой и даёт молоко. Затем со словом *корова* составляется предложение и записывается в тетради. В процессе такого рассуждения школьники овладевают сложнейшими мыслительными операциями анализа, синтеза, сравнения, классификации, обобщения, выходят на достаточно высокий уровень абстрагирования.

Новизна данной методики заключается в том, что: в рамках традиционной системы обучения обеспечивается качественно новый уровень вовлечённости школьников в творческую учебную деятельность за счёт передачи им части функций учителя; осуществляется комплексное интеллектуальное развитие учащихся путём системного и одновременного воздействия на их важнейшие психические функции: внимание, память, мышление и речь; речевая деятельность школьников организуется преимущественно в текстовой форме, что в сочетании с первыми двумя факторами способствует существенному повышению языковой грамотности обучаемых.

Литература:

1. Бакулина, Г. А. Методика обучения младших школьников средствами субъективизации / Г. А. Бакулина. — М.: Просвещение, 2007. — 187 с.
2. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. — М.: Просвещение, 1999. — 127 с.
3. Кирсанов, А. А. Развитие творческой активности учащихся в педагогическом процессе / А. А. Кирсанов, Ж. А. Зайцева. — Казань, 1995. — 136 с.
4. Рассказова, Н. П. О развитии речи // Начальная школа. — 1984 г. — № 12. — С. 10–12.

ИКТ в начальной школе: необходимость и поиск нового смысла урока

Хаустова Валентина Николаевна, учитель начальных классов;
Панкова Ольга Михайловна, учитель начальных классов;
Солошенко Наталья Николаевна, учитель начальных классов
МАОУ «Средняя политехническая школа № 33» г. Старый Оскол (Белгородская обл.)

В условиях современного общества появилась потребность в обработке, передаче больших объемов информации и управлении сложными системами, что послужило стимулом развития информационных технологий. Информационные технологии в начальных классах нашей школы широко стали использоваться с появлением новой техники, которая намного улучшила качество работы, возможности и показала заинтересованность в её применении. Это помогает перейти от объяснительно-иллюстрированного способа обучения к деятельностному, что помогает ученику не просто усваивать знания, но самостоятельно приобре-

тать их. Человек более 80 % информации воспринимает и запоминает через зрительный анализатор. Дидактические достоинства уроков с использованием информационных технологий — создание эффекта присутствия («Я это видел!»), у учащихся появляется интерес, желание узнать и увидеть еще больше.

Мы как учителя начальных классов владеем основами работы в операционной системе Windows, основами подготовки методических материалов в программе Windows Word, составляем презентации с использованием программы Microsoft Power Point, знаем общие принципы

работы с электронными таблицами Microsoft Excel, владеем основами навигации в сети Internet, умеем пользоваться информационными ресурсами сети Internet в профессиональных целях.

Мы уверены, что использование информационных технологий позволяет: развивать информационную компетенцию учащихся; активизировать их познавательную деятельность; формировать навыки исследовательской деятельности; обеспечивать доступ к различным справочным системам, электронным библиотекам. А для нас, учителей стало реальным: проводить уроки на высоком эстетическом и эмоциональном уровне; обеспечивать высокую степень дифференциации обучения; повысить объём выполняемой работы на уроке; усовершенствовать контроль знаний; рационально организовать учебное время на уроке.

В своей работе мы используем: программы-тренажеры (репетиторы); контролирующие (тесты); информационно-справочные (энциклопедии); демонстрационные (слайд или видеofilm); учебно-игровые.

Первоначальное знакомство младших школьников с компьютером, как правило, мы используем во время учебных игровых программ, простейших компьютерных тренажеров, работе над олимпиадами и конкурсами. В процессе работы наши ученики с одной стороны отрабатывают основные пользовательские навыки (чтение с экрана, работа с клавиатурой, мышью) и навыки самостоятельной работы, а с другой стороны — повышают качество знаний по важнейшим школьным дисциплинам. Ребятам, выполняющим общие для всех задания быстро и качественно, предлагаем компьютерный тренажер повышенной сложности или задание пропедевтического характера, выполнение которого позволит им участвовать в объяснении нового материала своим одноклассникам.

Особое значение имеет работа за компьютером с детьми, часто пропускающими занятия по болезни. Помощь таким учащимся такова: привлекая к изучению, материал кратко и структурировано изложен. Во время проведения устного счета, орфографической разминки, фронтального опроса или повторения изученного материала наработаны определенные схемы, задания. Для этой категории учащихся, а также для отстающих учеников мы рекомендуем проведение компьютерного тестирования вместо традиционной контрольной работы.

На уроках закрепления и обобщения полученных знаний используем компьютер для организации промежуточ-

ного контроля. В начале урока, используя мультимедийный проектор, очень удобно проводить устный счет (например, разгадывание кроссвордов и т. п.).

На уроках изучения нового материала мы используем мультимедиа технологии для иллюстрации. Мультипликационный или видеосюжет электронной энциклопедии не только расширит спектр информации, но и активизирует внимание школьников. Медиаурок имеет свои преимущества: повышается эффективность образовательного процесса за счет одновременного изложения учителем теоретических сведений и показа демонстрационного материала с высокой степенью наглядности; появляется возможность моделировать объекты и явления; возможность научить школьников применять компьютерную технику для решения учебных и трудовых задач (а не только для игры); проще организуется индивидуальная работа школьников, развивается их самостоятельность и творчество; повышается мотивация к учению; развивается наглядно-образное мышление, моторные и вербальные коммуникативные навыки учащихся; формируются навыки работы с информацией (поиск, отбор, переработка, упорядочивание и выделение смысловых групп, выстраивание логических связей и др.). На уроках используем и тезисность (для выступающего) и наглядность (для школьников) презентации. На занятиях по внеурочным предметам учим детей составлять презентации. На уроках чтения учащиеся рисуют рисунки к прочитанным стихотворениям, а потом создают диафильмы в программе Power Point [3].

Такие формы работы, как: фронтальная — просмотр видео фрагментов, наблюдение за изменениями объектов, индивидуальная — выполнение практических работ, решение задач; работа малыми группами — выполнение общего учебного проекта, постановка модельного эксперимента направляют учебный процесс на развитие логического и критического мышления, воображения, самостоятельности и развитие информационной компетенции учащихся.

Благодаря возможностям информационных технологий интерес учащихся к урокам возрос непредсказуемо. Формируя последовательное «живое созерцание» учебной математической информации, развивается способность трансформировать визуальное мышление в продуктивное мышление. Таким образом, использование ИКТ в начальной школе — необходимость и поиск нового смысла урока.

Литература:

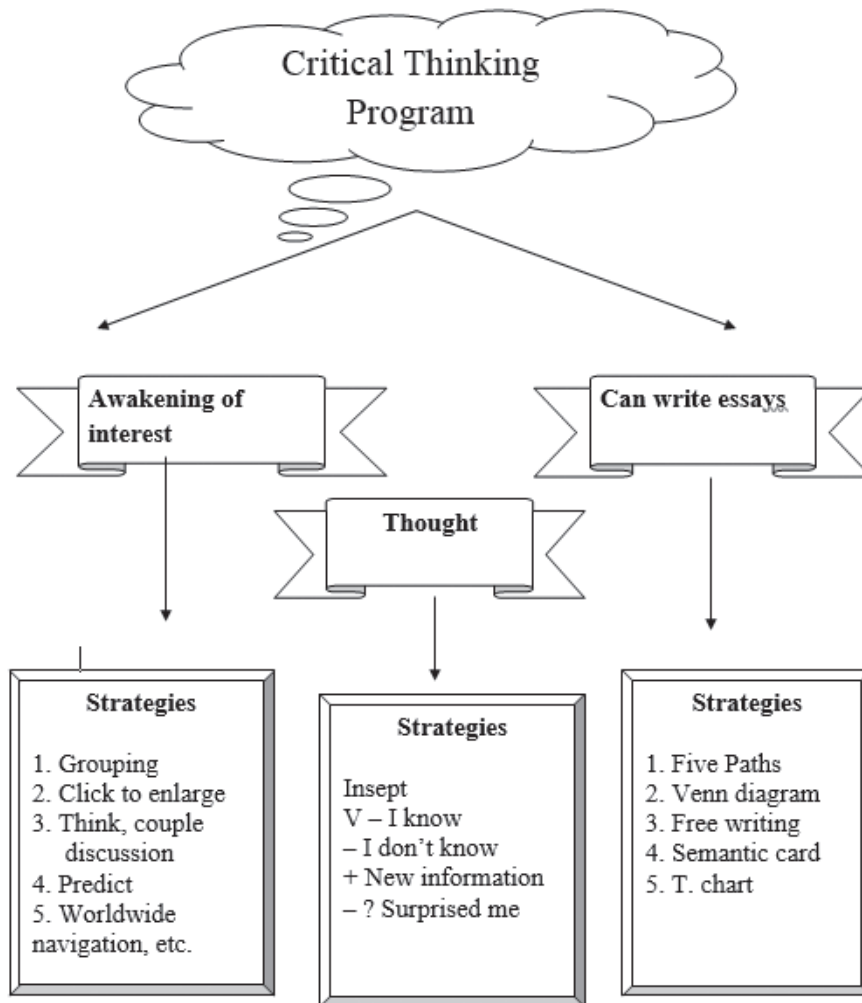
1. Волков, В. Современные мультимедиа // Компьютер-ИНФО, 2009. — С. 64.
2. Дьяконов, В. Мультимедиа-ПК. // Домашний компьютер, 2006. С. 37–38.
3. Кехтер, Т. А. Необходимость применения в практике работы учителя начальных классов информационно-коммуникативных технологий. — 2008. — С. 128.

Ways of increasing students' interest in the subject

Sherimbetova Meruert Alievna, master-teacher
 K. A. Yassawi International Kazakh-Turkish University, Turkistan, Kazakhstan

A young person likes to see what he is, yet he is curious, enthusiastic, and hands-on. That's why the ability to use visual aids effectively in the classroom plays a major role. Increasing students' interest is a well-organized lesson. That's why every lesson needs to look for new ways of learning, without duplicating the already-known information. Current types of lessons: contest, competition lesson, concert, auction, integration lesson, etc. is giving its results. Especially, using folk pedagogy, the folklore can be used to educate the best traditions of our ancestors. Talking about the kindness, courtesy, the majority of the Kazakh people's speech, it is possible to teach the tradition of absorbing these qualities into a disciple, respecting the elder, caring for the young, and keeping up with the ethics [1].

It is also important to create a problem situation in the classroom in order to increase student interest in the subject. By solving the problem, the student's thinking ability will be strengthened and he will be able to solve any problem. Special attention to these lessons is the special relationship between teacher and student. In this case, the teacher increases the student's creativity, as the cognitive act is a collective act of organizing action. The interest of every student in the field of studying is that not only it will work actively with the students who are good at the lesson, but also create the most favorable conditions for the development of the whole child and the ability to work in the field.



In order to develop student abilities, we need to use new information technology. At the creative level, the pupil independently analyzes the phenomenon and tries to conduct research in small scientific creativity. Its main purpose are:

- to form cognitive tasks of pupils;
- to improve creative abilities and excitement;

— to awaken the interest to the knowledge
 For this purpose, students can focus on each topic in each section — writing proverbs, writing essays, and writing poems to their favorite characters.

There are many ways in which the student will be interested in the subject. One of the important points is

that the critical thinking development technology of George Soros Institute of Public Societies, which has been launched through the Soros Foundation — Kazakhstan, has increased the interest of students to study. Critical Thinking — Not Trial, Thoughtful Thought. If the student is properly organized, he/she will be able to succeed in the development of his/her level of development and achieve certain success. The Critical Thinking Program is designed to stimulate interest, to sense meaning, to think, and so forth. stages. The program includes “Five Paths”, “Venn diagram”, “Free writing”, “Discussion in pairs” [2] methods. Critical thinking can help to increase the student’s cognitive activity, interest in the lesson, create self-education, creativity, teach the lessons interesting and easy, teach pupils to work together with the team, and increase the depth and accuracy of knowledge. The main purpose of the lesson is to arouse the student’s interest in the subject and on the topic. There must be a special understanding between the teacher and the student. It is a good idea for a teacher to keep the student aloof and to give the student the ability to reason on the game. Usually a lot of teachers do not speak a loud, silent pupil. Keeps you ignored. Most of the time, he focuses on a good student. It is important to keep in mind that from the first day of class, they should be able to read and write correctly. If it detects the shortcomings, it is necessary to work smoothly until they get into the line.

The teaching process is a combination of knowledge that you already know and new knowledge. The student

complements new concepts, and adds new knowledge to his old knowledge. Therefore, the lesson is about what the student is discussing or what he or she can say. This can be accomplished through excitation, awakening, and irritation through the brain’s crust [3].

The second objective of interest is to increase the activity of the learner. Because learning is undoubtedly an action requiring more activity than passive. The student remembers what he knows, writes on paper. Shares with a neighbor, discusses in the group. That is, his thoughts are disclosed, he cleanses, by speaking, sharing, and discussing. Gradually, the thought begins to grow. At this stage the pupil collects information about new knowledge and combines it with the old knowledge.

Small stories have a special place in the interest of the elementary school students. So it is useful for kids to use fairy tales and proverbs, brainteasers (puzzles) and tongue twisters.

In the math lesson, try to gain the ability to think in numerical methods. Special attention should be paid to the mathematical dictation’s text to the compilation of the report’s terms and conclusions. Working with pictures, I try to use the distributed card to effectively apply the former skills.

In the mother tongue lesson is a schematic scheme, a new technology — level work, a touch, a method and an effective use of games.

In extracurricular work, it is usually paid close attention to national traditions, customs. It is also planned to involve family members gradually.

References:

1. N. Nazarbayev “Our people need to adapt to new life” // “Egemen Kazakhstan». May 31, 2000.
2. B. A. Turgynbayeva “Advanced training technologies”. Almaty 2000.
3. B. A. Turgynbayeva “Teaching creativity”. Almaty 2007.

Родительский клуб в системе коррекционно-педагогической работы тифлопедагога в современном ДОУ

Шкатова Наталья Юрьевна, учитель-дефектолог (тифлопедагог);
Челпанова Ирина Данииловна, учитель-дефектолог (тифлопедагог);
Пятак Юлия Викторовна, учитель-дефектолог (тифлопедагог)
МКДОУ г. Новосибирска «Детский сад № 451 комбинированного вида «Теремок»

Изменения государственной политики в области образования повлекли за собой признание положительной роли семьи в воспитании ребенка. В основе «Новой философии «взаимодействия семьи и ДОУ лежит идея о том, что за воспитание детей и их развитие несут ответственность родители, а все другие социальные институты, включая ДОУ, призваны поддерживать и дополнять их воспитательную и образовательную деятельность. Воспитанию, образованию и развитию детей в дошкольном обра-

зовательном учреждении посвящены исследования таких ученых как: М. И. Лисиной, А. В. Мудрика, Д. Б. Элькониной. Так в исследованиях Л. И. Божович, Н. Ф. Виноградовой, А. В. Запорожца, Т. А. Марковой, Ю. Хмяляйнен подчеркивается необходимость помощи семье на всех этапах дошкольного детства. В федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования подчеркивается необходимость обеспечения психологической поддержки семье и повышение компетентности родителей

в вопросах развития, образования, охраны и укрепления здоровья детей с ориентацией педагогов на тесное взаимодействие с семьями воспитанников. Данное утверждение определяет дальнейшие направления педагогической деятельности в области активного участия родителей обучающихся с ОВЗ в коррекционно-образовательном пространстве ДОУ.

Признание приоритета семейного воспитания требует совершенно новых отношений в системе семья и ДОУ. В результате анализа теории и практики в рамках данного вопроса на базе МКДОУ д/с № 451 был организован родительский клуб «Любопытный соевенок». Новизну отношений семьи и тифлопедагога определили как «сотрудничество» и «взаимодействие».

Педагогическая деятельность в данном направлении предусматривает обязательное участие родителей в коррекционно-педагогической работе, разработке и осуществлении индивидуального образовательного маршрута воспитания и развития дошкольника с нарушением зрения. Участие тифлопедагога в решении поставленной цели выражается в том, чтобы научить родителей ребенка с нарушением зрения приемам и методам его воспитания и развития с учетом особенностей и потенциальных возможностей обучающегося с ОВЗ.

Опираясь на методические разработки Метеновой О. И., Давыдовой Е. П., определили содержание педагогической деятельности по взаимодействию с родителями.

Таким образом, успех плодотворного взаимодействия педагога и родителя, в рамках новой философии, основывается на принципах доверия, диалога, партнерства.

1. Доверие — родители, уверены в хорошем отношении к своему ребенку. Педагог, в свою очередь не должны топтаться с оценками в его развитии.

2. Педагог демонстрирует конкретные позитивные способы взаимодействия с родителями.

3. Информация динамична (раз в неделю обновляется материал на стенде для родителей).

4. Родители имеют возможность в удобное для них время прийти в группу, присутствовать на занятиях, во время режимных моментов, практикуется в «Дни открытых дверей», по просьбе педагога, либо по желанию родителей.

5. Линия взаимодействия педагога и родителей не остается неизменной. Родители и педагоги имеют возможность высказать друг другу свои соображения о тех или иных проблемах воспитания (соборания-дебаты, индивидуальное общение, встречи по интересам в «Родительском клубе»).

6. Дифференцированный подход. Взаимодействие с малой группой родителей, имеющих сходные проблемы в воспитании и развитии ребенка (например, детское упрямство, застенчивость, капризы, беспокойный сон развитие зрительного восприятия и зрительных функций)

Основная деятельность родительского клуба заключается в оказании профессиональной помощи семье, при сохранении роли семьи с более полной реализацией ее воспитательной функции.

Данная деятельность реализуется через решение следующих задач:

- воспитание уважения к детству и родительству;
- взаимодействие с родителями для изучения их семейной микросреды;
- повышение и содействие общей культуры семьи и психолого-педагогической компетентности родителей;
- оказание практической и теоретической помощи родителям воспитанников через трансляцию основ теоретических знаний и формирование умений и навыков практической работы с детьми;
- использование с родителями различных форм сотрудничества и совместного творчества, исходя из индивидуально-дифференцированного подхода к семьям.

Основными показателями, необходимыми для реализации доверительного взаимодействия между педагогами и семьей, считаем следующие:

- изучение семей воспитанников: учет различий в возрасте родителей, их образовании, общем культурном уровне, личностных особенностей родителей, их взглядов на воспитание, структуры и характера семейных отношений и др.;
- открытость детского сада семье; (это означает гибкий, дифференцированный образовательный процесс, открытость педагога перед родителями, активное вовлечение семьи в коррекционно-педагогический процесс (презентация мастер-классов родителями для детей в рамках изучаемой темы)
- ориентация педагога на работу с детьми и родителями.

Строя работу с родителями придерживаемся следующей тактики:

- семьи, воспитывающие «особенного ребенка», в том числе, ребенка с косоглазием и амблиопией, требуют к себе индивидуального подхода, основанного на изучении проблем этой семьи и организации поддержки, как психолого-педагогической, так и информационной.

В течение каждого года предусмотрено проведения пяти встреч с родителями с применением нетрадиционных приемов в работе, индивидуальные консультации и наглядно — информационные формы работы. В наглядно-информационные формы работы входит: ежемесячная информация о прохождении детьми офтальмологического лечения и остроты зрения детей — «Экран зрения». Еженедельная информация по теме недели, включающая игры и задания, в которые родители могут поиграть с детьми в домашних условиях, так же папки с консультационными и информационными материалами для чтения родителей, презентация игр и пособий по изучаемой на недели теме (уголок-выставка). В работе родительского клуба участвует врач — офтальмолог, воспитатели и специалисты ДОУ.

В условиях семьи родители приучают ребенка к выполнению того режима, который есть в детском саду, к эле-

ментарным бытовым навыкам, к потребности в перцептивных действиях, к общению со сверстниками. В этот период общения с родителями не ограничивается консультациями. Родители приглашаются для того, чтобы пронаблюдать жизнь дошкольников в группе. Такое посещение оказывает существенное влияние на осознание родителями своей роли по отношению к слепому и слабовидящему сыну или дочке, вселяет уверенность и надежду в перспективы развития «ничего не умеющего и ничего не знающего ребенка».

Уже, в рамках работы территориальной медико-педагогической комиссии по отбору детей в детский сад, начинается систематическая и целенаправленная работа тифлопедагогов с родителями детей, поступающих в специальное дошкольное учреждение. В беседе с родителями выясняем позиции всех членов семьи по отношению к ребенку. Выявляя позиции родителей, определяем выбор целей и содержания коррекционно-педагогической работы в группе. Очень эффективным средством изменения позиции родителей, которые не верят в возможности своих детей, видя свое назначение лишь в создании «благоприятных» условий для жизни, явились примеры о незрячих и слабовидящих, достигшими высокого уровня интеллектуального развития и принимающими активное участие в обществе (Ли Брайль, Галилео Галилей, Лобачевский, Андреа Бочелли, Хелен Келлер, Клод Моне).

В своей педагогической деятельности, в рамках работы с родительской общественностью, используем не только традиционные методы работы, но и нетрадиционные. Предлагаем, следующие апробированные формы работы:

«Педагогическая лаборатория».

Данная форма работы проводится в начале или в конце учебного года. Обсуждаем участие родителей в различных мероприятиях. Предварительно проводим анкетирование «Родитель — ребенок — детский сад». Далее обсуждаем намеченные мероприятия, анализируем прошедшие. В конце года, используем данную технологию, подводим итоги прошедшего года, анализируем достижения и ошибки (примерные темы встреч: «Развитие сенсорного опыта обучающихся с ОВЗ», «Развитие цветового восприятия у обучающихся с ОВЗ»; «Помоги ребенку познать мир» и т. д.

«Аукцион»

Встречи проходят в виде «продажи» полезных советов по выбранной теме в игровой форме. Например, в рамках темы: «развитие зрительного восприятия». Совместно с родителями анализируем возможности развития зрительных функций его у ребенка, предлагается родителям поделиться советами, своим опытом. Все проходит в виде игры, за каждый совет родители получают фишки (т. е. советы продаются за фишки). Советы, набравшие большее количество фишек, помещаем на стенд «Копилка родительского опыта».

«Семинар-практикум»

Данные встречи проходят с участием воспитателя, родителей, психолога логопеда. Совместно с родителями осу-

ществляем обыгрывание или решение проблемных ситуаций, используя элементы тренинга. Определяется тема, например: «Полисенсорное развитие детей». Подготавливается небольшое теоретическое сообщение, затем родителям предлагается посмотреть несколько игр, в которые дети играют в детском саду. Вспоминаем игры, в которые сами играли в детстве и которым они могут обучить своих детей (дидактические игры и пособия своими руками) или Лепбук технология.

«Мастер-класс»

Это встреча, на которой родители демонстрируют свои достижения в области воспитания детей. Родители делятся практическими советами, показывают ролевую сценку или игру.

«Вечера вопросов и ответов»

Предварительно родителям предлагается задание продумать, сформулировать наиболее волнующие их вопросы. В ходе обсуждения вопросов со специалистами, другими родителями подбираем оптимальные пути их решения.

«Коллективная запись»

Каждый из участников получает записную книжку или лист бумаги, где сформулирована проблема и демонстрируется информация или рекомендации, необходимые для ее решения. Родители независимо друг от друга, определяют наиболее важные для них рекомендации и заносят в записную книжку. Затем записи передаются тифлопедагогу, в процессе суммируем, и группой проводим обсуждение.

Предложенные методы предоставляют родителям возможность моделировать варианты своего поведения в игровой обстановке. Когда родитель в игре моделирует собственное поведение, его взгляд на воспитательно-образовательную проблему расширяется. Встреча родителей и педагогов делается еще и оживленной, так как она сопровождается показом различной наглядности: детских работ, дидактических игр и пособий, и, конечно же, электронных образовательных ресурсов — презентаций.

Таким образом, об эффективности проводимой работы с родителями свидетельствуют:

- проявление у родителей интереса к содержанию образовательного процесса с детьми;
- возникновение дискуссий, диспутов по их инициативе;
- ответы на вопросы родителей ими самими; приведение примеров из собственного опыта;
- увеличение количества вопросов к педагогу, касающихся личности ребенка, особенностей развития.
- стремление взрослых к индивидуальным контактам с воспитателем;
- размышление родителей о правильности использования тех или иных методов воспитания и развития;
- повышение их активности при анализе педагогических ситуаций, решение задач и обсуждение дискуссионных вопросов.

Литература:

1. Гудонис В. П. Социально-психологические проблемы интеграции инвалидов по зрению в общество зрячи / В. П. Гудонис // Дефектология. — 1995. — № 2. — С. 32–38.
2. Как помочь слепому малышу: Рекомендации для семьи, имеющей ребенка с дефектами зрения / Рекомендации подгот. Всемир. орг. здравоохранения. Женева, 1989 г. // Соц. обеспечение. — 1999. — № 4. — С. 29–31.
3. Литвак А. Г. Тифлопсихология / А. Г. Литвак. — М.: Просвещение, 1985. — 207с.
4. Николаева Н. А. Организация методической работы в дошкольном учреждении как средство совершенствования профессиональной деятельности педагогов / Н. А. Николаева // материалы Международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы образования детей дошкольного и младшего школьного возраста в контексте современного научного знания», Оренбург, ОГПУ, июнь 2014. — С. 315–318.
5. Создание специальных условий для детей с нарушениями зрения в общеобразовательных учреждениях: Методический сборник / Отв. ред. С. В. Алехина // Под. ред. Е. В. Самсоновой. — М.: МГППУ, 2012. — 56 с.
6. Солнцева Л. И. Введение в тифлопсихологию раннего, дошкольного и школьного возраста / Л. И. Солнцева. — Москва: Полиграф сервис, 2000. — 124 с.
7. Феоктистова В. А. Участие родителей в подготовке слепых детей и подростков к самостоятельной социально-трудовой жизни в обществе / В. А. Феоктистова // Сб. Опыт социальной реабилитации незрячей молодежи средствами трудового обучения профориентации. — М.: ВОС, 1988. — С. 11–16.
8. Хорош С. М. Влияние позиции родителей на раннее развитие слепого ребенка / С. М. Хорош // Дефектология. — 1991. — № 3. — С. 88–92.
9. Шматко Н. Д. Дети с отклонениями в развитии / Н. Д. Шматко. — Методич. пособие. — М.: «Аквариум», 2001. — 205 с.

Проектная деятельность — одна из современных форм работы старшего вожатого в образовательной организации

Щербакова Елена Яковлевна, старший вожатый
МБОУ «Большереченская СОШ» (Омская обл.)

Вожатый — профессия, которой не учат в вузах. Вожатый — это состояние души, образ мышления... и жизни.

В современном образовательном учреждении старший вожатый занимает значимое место в деятельности воспитательной системы. Вожатый не только осуществляет координацию деятельности детских объединений, сотрудничает с детскими и молодежными объединениями района и области, вовлекает ученический актив в различные виды деятельности, но и создает условия для их развития, организуя многогранную работу в школе, реализует добровольческие и социальные проекты.

Успех в современном мире во многом определяется способностью человека организовать свою жизнь как проект: определить дальнюю и ближайшую перспективу, найти и привлечь необходимые ресурсы, наметить план действий и, осуществив его, оценить, удалось ли достичь поставленных целей [1, с. 21].

Современное образование — комфортная среда для каждого ребенка, педагога, родителя.

Сегодня в школе есть все возможности для развития особого вида деятельности учащихся, педагогов и родителей — проектной деятельности.

Проектная деятельность прочно вписалась в практику моей деятельности.

Проект — это совместная учебно-познавательная, творческая или игровая деятельность, имеющая общую цель, согласованные методы, способы деятельности, направленные на достижение общего результата по решению какой-либо проблемы, значимой для участников проекта [6, с. 17]. В основу метода проектов положена идея, составляющая суть понятия «проект», его прагматическая направленность на результат, который можно получить при решении той или иной практически или теоретически значимой проблемы. Этот результат можно увидеть, осмыслить, применить в реальной практической деятельности. Чтобы добиться такого результата, необходимо научить детей самостоятельно мыслить, находить и решать проблемы, привлекая для этой цели знания из разных областей, умения прогнозировать результаты и возможные последствия разных вариантов решения, умения устанавливать причинно-следственные связи [8, с. 31].

Е. С. Полат выделяет следующие основные требования к использованию метода проектов:

- наличие значимой в исследовательском, творческом плане проблемы/задачи, требующей интегрированного знания, исследовательского поиска для ее решения;
- практическая, теоретическая, познавательная значимость предполагаемых результатов;
- самостоятельная (индивидуальная, парная, групповая) деятельность учащихся;
- структурирование содержательной части проекта (с указанием поэтапных результатов);
- использование исследовательских методов, предусматривающих определенную последовательность действий:
- определение проблемы и вытекающих из нее задач исследования (использование в ходе совместного исследования метода «мозговой атаки», «круглого стола»);
- выдвижение гипотез их решения;
- обсуждение методов исследования (статистических методов, экспериментальных, наблюдений, пр.);
- обсуждение способов оформления конечных результатов (презентаций, защиты, творческих отчетов, просмотров, пр.);
- сбор, систематизация и анализ полученных данных;
- подведение итогов, оформление результатов, их презентация;
- выводы, выдвижение новых проблем исследования [5, с. 170].

Проектная деятельность, таким образом, имеет личностно-значимую для участников образовательного и воспитательного процесса цель, сформулированную в виде проблемы. Решая проблему, автор проекта определяет свою стратегию и тактику, распределяет время, привлекает необходимые ресурсы, в том числе информационные [3, с. 17].

«Решить проблему» значит применить в данном случае необходимые знания и умения из различных областей жизни, получив реальный и осязаемый *результат*.

Вовлечение учащихся в проектную деятельность происходит постепенно. Как показывает опыт моей работы, интерес к проектной деятельности в школе, появляется в основном звене школы. Подростки обладают достаточными знаниями, опытом исследовательской работы, владеют навыками использования компьютера для поиска информации и оформления результата проекта. Они обладают необходимыми волевыми качествами, чтобы преодолевать возникающие трудности и не утрачивать интерес, способны не терять из поля зрения значимую цель. Кроме того, проектная деятельность позволяет удовлетворить важные потребности подростков, учесть их психологические особенности и минимизировать отрицательные проявления подросткового кризиса [2, с. 50].

— Если школа не предложит подростку способов реализации его чувства взрослости, оно может проявиться ри-

скованным поведением, уверенностью в несправедливости и необъективности взрослых; таким образом, проектная деятельность удовлетворяет желание подростка почувствовать себя взрослым, потребность в равноправии, уважении и самостоятельности, доверительном отношении со стороны взрослых.

— Если в ходе учебы оценивается только результат работы и не находится места для оценки оригинальности замысла и для творческого подхода, то процесс учения теряет в глазах подростка свою привлекательность; таким образом, проектная деятельность удовлетворяет склонность подростка к фантазированию, когда результат действия становится второстепенным по сравнению с собственным авторским замыслом.

— Если подросток не получает приемлемых форм для реализации потребности экспериментировать, она реализуется в экспериментах со своей внешностью, а в худших случаях — и с психоактивными веществами, и здесь проектная деятельность удовлетворяет стремление к эксперименту, которое проявляется в попытках определить границы своих возможностей, физических и интеллектуальных [7, с. 11].

Именно работа над проектом позволяет задумать и поставить оригинальный опыт или провести опрос среди одноклассников, проявить собственное творческое видение процесса и результата работы, создать проектный продукт, которым смогут воспользоваться другие (слайд-фильм, литературное или художественное произведение, творческий вечер, спектакль, выставку творческих работ и т. п.).

Кроме того, проектная деятельность способствует:

- развитию адекватной самооценки, формированию позитивной Я-концепции (опыт интересной работы и публичной демонстрации ее результатов);
- развитию коммуникативной и информационной компетентности;
- решению профориентационных задач [4, с. 102].

Успешность того или иного проекта зависит как от индивидуальной или общественной потребности в организации определенной деятельности, так и от достижения эффекта и расширения числа людей, получающих пользу от реализации проекта. За несколько лет были разработаны и реализованы многие проекты разного направления. «На крыльях мечты», «Дни права в ОУ», «Твори добро», «Вахта Памяти», «Юному пешеходу — безопасную дорогу», «Действуем вместе», «Олимпийские надежды» и другие. Культурно-образовательные события, проходящие в рамках проектов, имеют как информативные формы проведения (выпуск и распространение листовок, буклетов, плакатов, рисунков), так и активные (акции, турниры, диспуты, тренинги, квесты, конкурсные и игровые программы, флеш-мобы), которые способствуют развитию коммуникативных навыков между учащимися и представителями сообществ. Все мероприятия, запланированные в рамках проектов, проходят с приглашением сотрудников и специалистов районной больницы, РОВД, МЧС, пожарной части, район-

ного Совета ветеранов, Центра социальной помощи семье и детям, ЗАГС, ООПН Большереченского района, Центра по работе с детьми и молодежью, детской библиотеки и родителей.

Ход реализации проектов освещается на школьном сайте, сайте Ресурсного Центра ОАШ Омской области, Омской региональной общественной организации «Центр развития общественных инициатив», «Омская губерния», сайте Комитета по образованию Большереченского района.

Проектную деятельность, я считаю, можно рассматривать как одну из современных форм работы старшего во-

жатого в образовательной организации, позволяющей преобразовать академические знания в реальный жизненный и даже житейский опыт учащихся.

Для обобщения систематизации своих наработок по данному направлению и ознакомления с опытом работы других педагогов принимаю участие в конкурсах, семинарах, Форумах, Фестивалях, межведомственных конференциях, круглых столах и переговорочных площадках, ярмарках-выставках педагогических и методических идей муниципального, регионального и Всероссийского уровня.

Литература:

1. Дереклеева Н. И. Научно-исследовательская работа в школе. — М.: Вербум-М, 2001.
2. Масленникова А. В., Бессонова И. П. Организация детской научно-исследовательской и проектной деятельности учащихся в образовательных учреждениях (из опыта работы Зеленоградского учебного округа г. Москвы). — Научно-исследовательская и проектная деятельность учащихся. Выпуск 3// Серия: Инструктивно-методическое обеспечение содержания образования в Москве / Отв. Редактор Л. Е. Курнешова. — М.: Центр «Школьная книга», 2003.
3. Масленникова А. В. Научно-практические семинары в системе методической работы школы по теме «Организация научно-исследовательской деятельности учащихся»//Практика административной работы в школе. — 2002, № 1.
4. Научно-исследовательская деятельность учащихся. Московские конференции исследовательских и проектных работ школьников — 2002. Выпуск 2 // Серия «Инструктивно-методическое обеспечение содержания образования в Москве» / Ответственный редактор Л. Е. Курнешова. — М.: Центр «Школьная книга», 2002.
5. Полат, Е. С. Метод проектов / Е. С. Полат // Метод проектов. Серия «Современные технологии университетского образования». Вып. 2. / Белорусский государственный университет. Центр проблем развития образования. Республиканский институт высшей школы БГУ. Мн.: РИВШ БГУ, 2003. 240 с.
6. Панфилова, А. П. Инновационные педагогические технологии: Активное обучение: учебное пособие / А. П. Панфилова. — М.: Издательский центр «Академия», 2009. — 192 с.
7. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. — М.: Народное образование, 1998.
8. Чечель И. Д. Метод проектов: субъективная и объективная оценка результатов//Директор школы, 1998, № 4.

МОЛОДОЙ УЧЁНЫЙ

Международный научный журнал

Выходит еженедельно

№ 49 (235) / 2018

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.
Искаков Р. М.
Кайгородов И. Б.
Калдыбай К. К.
Кенесов А. А.
Коварда В. В.
Комогорцев М. Г.
Котляров А. В.
Кошербаева А. Н.
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.
Федорова М. С.
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)
Искаков Р. М. (Казахстан)
Кадыров К. Б. (Узбекистан)
Кайгородов И. Б. (Бразилия)
Каленский А. В. (Россия)
Козырева О. А. (Россия)
Колпак Е. П. (Россия)
Кошербаева А. Н. (Казахстан)
Курпаяниди К. И. (Узбекистан)
Куташов В. А. (Россия)
Кыят Э. Л. (Турция)
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)
Федорова М. С. (Россия)
Хоналиев Н. Х. (Таджикистан)
Хоссейни А. (Иран)
Шарипов А. К. (Казахстан)
Шуклина З. Н. (Россия)

Руководитель редакционного отдела: Кайнова Г. А.**Ответственный редактор:** Осянина Е. И.**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 19.12.2018. Тираж 500 экз.

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