

Департамент образования и науки города Москвы  
Самарский филиал  
Государственного автономного образовательного учреждения  
высшего образования города Москвы  
«Московский городской педагогический университет»

# ДЕНЬ НАУКИ

Сборник статей  
XX студенческой научной конференции

Самара  
2019

УДК 009  
ББК 72  
Д34

Печатается по решению Ученого совета  
Самарского филиала ГАОУ ВО города Москвы  
«Московский городской педагогический университет»

Д34 **День науки:** сборник статей XX студенческой научной конференции. – Самара:  
СФ ГАОУ ВО МГПУ, 2019. – 312 с.

В настоящий сборник вошли статьи студентов, аспирантов и магистрантов Самарского филиала Московского городского педагогического университета, принявших участие в ежегодной студенческой научной конференции «День науки».

Издание адресуетя всем, кто занимается научными исследованиями.

**УДК 009**  
**ББК 72**

## СОДЕРЖАНИЕ

### Бакалавры

<b>Аввакумова В. В.</b> Составление индивидуальной образовательной траектории студентов вузов, ссузов и учащихся школ при преодолении проблем, связанных с межязыковой интерференцией ...	10
<b>Андреева А. Ю.</b> Методика использования визуальных опор при обучении английскому языку учащихся начальных классов .....	11
<b>Андреева О. А.</b> Активные методы обучения немецкому языку как второму иностранному .....	13
<b>Балясникова Р. Ю.</b> Маргинальность несовершеннолетних в криминологии .....	14
<b>Белоусова Ю. В.</b> Проблемы бизнеса и опыт их решения на разных этапах жизненного цикла по модели И. Адизеса .....	16
<b>Биктулова А. В.</b> Формирование коммуникативных умений младших школьников средствами квест-технологий .....	17
<b>Бобыкина Т. Б.</b> Особенности реализации метафоры в произведении Б. Шоу «The Heartbreak House» .....	19
<b>Борченко К. Д.</b> К вопросу о реализации права человека на честь и достоинство .....	21
<b>Варламова Д. О.</b> Объективные признаки доведение до самоубийства .....	22
<b>Волкова Н. В.</b> Убийство матерью новорожденного ребенка: проблемные признаки потерпевшего и субъекта преступления .....	24
<b>Гривцова Ю. Е.</b> Art-проект в GeoGebra .....	26
<b>Елгина И. И.</b> Начало процесса реформирования советской пенитенциарной системы: март – июнь 1953 года (на материалах Куйбышевской области) .....	28
<b>Ильин А. В.</b> Сызранский городской комитет обороны в годы Великой Отечественной войны .....	30
<b>Ильина Ю. Г.</b> Доллар США: мировая валюта или инструмент политического управления? .....	31
<b>Карелин В. В.</b> Взаимосвязь иерархии ценностей с индивидуально-психологическими особенностями у подростков .....	33
<b>Карпушов Ю. В.</b> Язык китайской рекламы: практический аспект .....	35
<b>Каткасова Д. Г.</b> Ментальные карты как средство развития познавательных УУД младших школьников на уроках окружающего мира .....	36
<b>Кирдяшев М. С.</b> Голод 1921–1923 гг. в Бузулукском уезде Самарской губернии в документах и воспоминаниях очевидцев .....	39
<b>Ларионова Д. А.</b> Opus Magnum Эзры Паунда: китайская тема «Cantos» как лейтмотив нового мифа .....	41
<b>Лесная Е. Е.</b> Особенности планирования урока иностранного языка на основе аутентичного песенного материала .....	43

<b>Макарова Е. А.</b> Взаимосвязь эмоциональных особенностей личности с компонентами привлекательности противоположного пола в юношеском возрасте .....	44
<b>Макарова К. И.</b> Влияние решения логических задач на развитие математического мышления школьников ..	46
<b>Мирный О. А.</b> Криптовалюта .....	48
<b>Муляшова Э. Р.</b> Современные средства индивидуализации процессов обучения иностранному языку .....	50
<b>Накарякова П. И.</b> Древнеегипетская «Книга мертвых» .....	51
<b>Наумов А. Л.</b> Трансфер немецких технологий во второй половине 1940-х годов: значение репараций, технологическое перевооружение .....	53
<b>Неманова М. Р.</b> Влияние пропаганды правил здорового образа жизни на повседневность населения Самарского уезда в 1923–1928 гг. ....	54
<b>Панкеева К. В.</b> История появления и интерпретация термина «панисламизм» на материалах словарей и справочных изданий .....	56
<b>Петрова Е. И.</b> Эмоциональный интеллект и социальное взаимодействие в организации .....	58
<b>Романова К. В.</b> Обучающий сайт EnterEnglish. Обучение иностранному языку в пространстве иноязычной культуры: британский кинематограф .....	59
<b>Ромашова В. В.</b> Особенности построения синтаксиса в творчестве В. В. Набокова на примере рассказа «Совершенство» .....	60
<b>Рудных А. А.</b> Ценностно-смысловое отношение студентов к образованию .....	62
<b>Русакова Е. В.</b> Перспективы и возможности применения системы грейдов на промышленных предприятиях .....	64
<b>Рыбакова А. А.</b> Развитие образования в Самарской области в 90-х гг. XX в. ....	67
<b>Савельева В. Ю.</b> «Забытые» инфраструктурные проекты 40–50-х годов XX в.: история и современность .....	69
<b>Севастьянова А. А.</b> Проектирование сечений линейчатых поверхностей как средство построения известных плоских кривых .....	71
<b>Сморднов Д. П.</b> Образование и воспитание девушек в Древнем Китае .....	72
<b>Соболева Д. И.</b> Взаимосвязь склонности к невротическим нарушениям с эмоциональным выгоранием преподавателей вуза .....	74
<b>Ткачёва А. В.</b> Словарь языка А. С. Пушкина: традиционное и окказиональное .....	76
<b>Трегубова С. П.</b> Формирование инженерного мышления младших школьников средствами начально-технического моделирования (Lego-конструирования) .....	78
<b>Трофимова Е. А.</b> Математика и искусство: арт-проект в среде Desmos .....	80

<b>Устимова К. В.</b> Формирование самоконтроля и коррекции собственных действий младших школьников в процессе учебной деятельности .....	82
<b>Хакимова Л. Р.</b> Особенности ролевых ожиданий и притязаний мужчин и женщин, находящихся в неофициальных отношениях .....	84
<b>Хамченко А. М.</b> Советские молодежные организации 1950–1970-х гг. ....	85
<b>Чен А. И.</b> Функционирование прецедентных феноменов в заголовках англоязычных СМИ .....	87
<b>Щиглик Д. С.</b> Педагогическая поддержка родителей детей-мигрантов в образовательных организациях ...	88
<b>Ямаева Д. Р.</b> История села Асекеево: проблема происхождения .....	90
<b>Ярошук М. А.</b> Особенности предпочитаемых родительских ролей в будущей семье у молодых людей традиционной и нетрадиционной самоориентации .....	92

### Магистранты

<b>Абросимова Н. А.</b> Технология проектного обучения в процессе формирования рефлексии у обучающихся на уроках английского языка .....	95
<b>Ахмедов Ж. К.</b> Национальная самооценка как психологический феномен .....	97
<b>Бабинский Д. О.</b> SMART-технологии в современной образовательной школьной программе .....	100
<b>Бердникова А. Р.</b> Эмоциональные проявления постстрессовых состояний у военнослужащих .....	103
<b>Бердникова А. Р.</b> Эмоциональное выгорание военнослужащих .....	106
<b>Богданова В. В.</b> Организация мониторинга метапредметных результатов в начальной школе .....	108
<b>Борисова Д. С.</b> Взаимодействие различных видов искусства как средство, обеспечивающее эффективность художественно-эстетического развития в ДОУ .....	111
<b>Буданова В. Ю.</b> Формирование навыков говорения у учащихся средних классов на уроках иностранного языка посредством использования образовательных веб-ресурсов .....	112
<b>Вареник О. А.</b> Психолого-педагогические аспекты организации предметно-пространственной развивающей среды .....	115
<b>Васильева М. В.</b> Педагогические условия предметно-языкового интегрированного обучения иностранному языку на лингвистических факультетах .....	117
<b>Вельш В. В.</b> Здоровый образ жизни и эмоциональная устойчивость .....	119
<b>Веселова П. А.</b> Взаимосвязь типов взаимодействия в системе «спортсмен – образовательная среда» с индивидуально-психологическими особенностями обучающихся училища олимпийского резерва .....	122
<b>Воронцов А. Г.</b> Социализация подростков в современной школе .....	125

<b>Гайсина А. В.</b>	
Работа над текстовой задачей как средство формирования регулятивных универсальных учебных действий обучающихся .....	128
<b>Гатауллова Л. Р.</b>	
Профилактика девиантного поведения у дошкольников .....	132
<b>Гордеев А. В.</b>	
Возрастные границы и особенности юношеского периода: теоретический анализ .....	135
<b>Григорьева Е. В.</b>	
Организация самостоятельной работы студентов среднего профессионального образования с использованием дистанционных образовательных технологий .....	138
<b>Деньгова Л. В.</b>	
Особенности формирования зависимого поведения в подростковом возрасте: теоретический аспект .....	140
<b>Дозорец Ю. С.</b>	
К вопросу об определении понятия «мониторинг качества воспитательной деятельности в образовательном учреждении» .....	144
<b>Долгаева А. А.</b>	
К проблеме психологической коррекции агрессивного поведения детей дошкольного возраста .....	146
<b>Дружнева А. И.</b>	
Особенности языковой подготовки студентов юридических специальностей в условиях межкультурной коммуникации .....	149
<b>Дубровина Ю. М.</b>	
Формирование тестологической компетенции преподавателей иностранного языка .....	150
<b>Евграфова М. Е.</b>	
Функциональная грамотность как средство повышения качества образования в начальной школе .....	154
<b>Зайцева Ж. А.</b>	
Современные подходы к изучению проблемы адаптации детей к дошкольному образовательному учреждению .....	157
<b>Затеева Г. А.</b>	
Развитие лексики младших школьников с помощью электронных тренажеров .....	160
<b>Иванова А. И.</b>	
Функциональный подход к развитию межкультурной компетенции у студентов языковых специальностей .....	162
<b>Ильина А. Ю.</b>	
Использование ИКТ в процессе формирования навыков и умений аудирования профессиональных иноязычных текстов .....	163
<b>Ильинская Е. С.</b>	
Становление молодого учителя в условиях современной школы .....	166
<b>Карлова М. Н.</b>	
Индивидуализм и смысложизненные ориентации как компоненты структуры самосознания личности (теоретический аспект) .....	168
<b>Крюков А. А.</b>	
Специфика индивидуально-психологических особенностей специалистов различных сфер профессиональной деятельности .....	171
<b>Кузнецов Р. А.</b>	
Проблема адекватности перевода юридического текста в обучении студентов-юристов иностранному языку .....	175
<b>Куликова Е. Н.</b>	
Исследование взаимосвязи механизмов психологической защиты с особенностями взаимодействия в системе родитель – ребенок у старших дошкольников ..	177
<b>Литвинова Н. И.</b>	
Теоретические аспекты проблемы профессиональной адаптации молодых учителей .....	179

<b>Макарова А. В.</b> Обучение профессионально-ориентированному общению на английском языке студентов экономических специальностей с помощью деловой игры .....	181
<b>Макарова Д. В.</b> Особенности психического развития близнецов первых трех лет жизни .....	185
<b>Мареева К. С.</b> Эффективность программы по преодолению экзистенциального кризиса у психологов средствами гештальт-терапии .....	188
<b>Масляев Н. С.</b> Эмпирическое исследование психологических особенностей подростков с различными уровнями онлайн-активности .....	191
<b>Матасов К. И.</b> Методологическое сопровождение процесса позитивной социализации дошкольника в условиях ДОУ .....	194
<b>Махова А. С.</b> Методологические трудности активизации английских фразеологических единиц в речи обучающихся .....	199
<b>Мешкова М. А.</b> Практический сопоставительный анализ текстов переводов песен .....	201
<b>Нестерова Д. С.</b> Сущностная характеристика преподавания как деятельности .....	203
<b>Никулин Д. В.</b> Рефлексия как адаптивный ресурс личности студента образовательной организации высшего образования .....	207
<b>Оленина А. А.</b> Художественный концепт «Ведьма» в переводе трилогии Э. Райс «Мэйфейрские ведьмы» ..	211
<b>Павлова С. Н.</b> Влияние английской художественной литературы на формирование социокультурной компетенции студентов языковых специальностей .....	214
<b>Пачколина А. В.</b> Проблема влияния личности матери на адаптацию детей раннего возраста к дошкольному учреждению .....	215
<b>Петров Е. А., Петрова С. А.</b> Когнитивно-поведенческий подход в профилактике и психологической коррекции социально-психологической дезадаптации .....	219
<b>Рогова В. С.</b> Фольклор – универсальное средство педагогической деятельности в формировании социокультурной компетенции студентов .....	223
<b>Романова А. Р.</b> Особенности влияния психологических характеристик брака на карьерную успешность ....	226
<b>Романова Е. Е.</b> Характерологические особенности обучающихся как фактор проявления прокрастинации ..	229
<b>Сайдулина И. Н.</b> Элементы методики применения интерактивной геометрической среды GEOGEBRA в школе на уроках геометрии .....	233
<b>Ситникова М. И.</b> Применение эвристических методов синектики и мозгового штурма в образовательном процессе высшей школы .....	235
<b>Смолькова А. Ю.</b> Цифровая экономика и тренды образования .....	238
<b>Соколова А. Ю.</b> Особенности формирования познавательного интереса у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития .....	242

<b>Соколова Е. А.</b>	
Критерии педагогической диагностики младших школьников с трудностями освоения программы по русскому языку .....	244
<b>Сынгина М. А.</b>	
Критерии и уровни сформированности здоровьесберегающей компетентности будущего педагога .....	247
<b>Трушакова Е. В.</b>	
Современные подходы к оценке качества образования в условиях реализации Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования ...	251
<b>Фомина Е. А.</b>	
Взаимодействие специалистов ДООУ в работе с детьми с особыми образовательными потребностями .....	254
<b>Хабарова А. В.</b>	
Валидизация комплексной методики составления психологического портрета воспитателя ДООУ с опорой на изобразительную деятельность и контент-анализ сочинения «Кто я» .....	257
<b>Хабибуллин Р. Р.</b>	
Информационно-аналитическое обеспечение в системе управления современной образовательной организации .....	261
<b>Хлевная Н. А.</b>	
Особенности деятельности и требования к фасилитатору .....	264
<b>Хуснутдинов И. Л.</b>	
Развитие творческих музыкальных способностей подростков .....	266
<b>Шаврина Е. В.</b>	
Особенности субъективного благополучия лиц с диагнозом «сахарный диабет» и лиц с другими хроническими заболеваниями .....	269
<b>Шамарова С. Ю.</b>	
Педагогический потенциал игровой деятельности в развитии детей дошкольного возраста ..	273
<b>Шмойлова И. С.</b>	
Организационно-педагогические условия формирования безопасного поведения на дорогах у младших школьников .....	275
<b>Шоп И. С.</b>	
Особенности профессионального самоопределения одаренных обучающихся старшего подросткового возраста .....	279
<b>Аспиранты</b>	
<b>Бугаева Д. Э.</b>	
Формирование толерантного отношения педагога к обучающимся в условиях образовательной среды .....	282
<b>Пересыпкина О. К.</b>	
Эффективность управления развитием полисубъектной образовательной среды ДОО .....	285
<b>Потапова И. В.</b>	
Особенности творческих способностей младшего школьника .....	288
<b>Пыркова Ю. А.</b>	
Научно-методическая работа в школе: традиции и инновации .....	291
<b>Рябцева С. С.</b>	
Структурные особенности терминов методики преподавания английского языка .....	292
<b>Чижова Е. В.</b>	
Психологические проблемы взаимодействия учителя начальных классов с учащимися гиперактивного типа .....	295
<b>Чичева Е. А.</b>	
Проблемы возникновения деструктивного поведения у курсантов ведомственных вузов ФСИН России .....	298



**Материалы научно-практической конференции  
«Конституции Российской Федерации 25 лет: итоги и перспективы»  
(г. Самара, СФ МГПУ, 12 декабря 2018 г.)**

<b>Галицкова Я. А., Трофимов Д. Р.</b> Конституция как источник правового регулирования государственных и муниципальных финансов в РФ и за рубежом .....	302
<b>Гогокин О. А.</b> К вопросу об ограничении осужденных к лишению свободы в избирательном праве .....	303
<b>Жихарева К. С.</b> Проблемы защиты прав и свобод личности в Конституции Российской Федерации и Конституции СССР 1936 года: сравнительный анализ .....	305
<b>Овчинникова Ю. С.</b> Сравнительный анализ конституций России и США .....	307
<b>Хандурдыев С. М.</b> Вопросы совершенствования деятельности уполномоченного по правам человека в субъектах Российской Федерации ...	308
<b>Чернова Ю. А.</b> Конституционные основы правового регулирования трансплантации органов умершего человека .....	310

## БАКАЛАВРЫ

**Аввакумова Виктория Викторовна**

Филологический факультет, 2-й курс

Научный руководитель:

Коморяшкина Людмила Леонидовна, ст. преп.

### **СОСТАВЛЕНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ, ССУЗОВ И УЧАЩИХСЯ ШКОЛ ПРИ ПРЕОДОЛЕНИИ ПРОБЛЕМ, СВЯЗАННЫХ С МЕЖЯЗЫКОВОЙ ИНТЕРФЕРЕНЦИЕЙ**

Развитие научно-технического прогресса и глобализация общества диктуют современному человеку необходимость изучения иностранных языков. На сегодняшний день знание иностранного языка считается нормой и приветствуется владение несколькими. Это даёт возможность человеку перейти на более высокий профессиональный уровень.

Наблюдая за трудностями изучения иностранных языков, выяснилось, что большинство ошибок можно объяснить явлением межъязыковой интерференции.

Что же такое интерференция? Интерференция- это взаимодействие языковых систем в условиях двуязычия, которое складывается либо при контактах языков, либо при индивидуальном освоении неродного языка. Феномен межъязыковой интерференции может проявляться как в устной, так и письменной речи.

Проведенный в ходе данной работы анализ студенческих ошибок позволяет сделать вывод, что обучающийся интуитивно переносит прежний лингвистический опыт и непроизвольно допускает в речи на неродном языке различные неточности.

Рассматривая проблему языковых контактов, учёные-исследователи (М. Вайнрайх, Э. Хауген, А. Л. Пумпянский, В. А. Виноградов) пришли к выводу, что именно интерференцией объясняются многие фонологические, фонетические, грамматические ошибки. Так, В. В. Алимов и У. Вайнрайх выделяют несколько видов интерференции: фонетическую, лексическую, грамматическую, орфографическую, стилистическую, лингвострановедческую и социокультурную.

Результатом научной работы является индивидуальная образовательная траектория. Данный метод был апробирован на студентах первого курса «Кафедры методики преподавания иностранных языков» СФ МГПУ. Суть метода заключается в следующем: Каждому студенту, начинающему изучать второй иностранный язык, предлагается индивидуальная образовательная траектория, в которой обучающийся в течение некоторого периода времени (учебный год или семестр) фиксирует ошибки, касающиеся межъязыковой интерференции, с целью выявления доминирующего вида интерференции.

Универсальность данного маршрута состоит в том, что им могут пользоваться студенты, старшеклассники и педагоги.

В 2022 году иностранный язык станет обязательным предметом для аттестации. Поэтому каждый школьник может вести индивидуальный образовательный маршрут, где будет фиксировать свои индивидуальные ошибки и работать над их ликвидацией. Индивидуальный образовательный маршрут рекомендован школьникам при отработке навыков заданий 32–38 Единого Государственного Экзамена по иностранному языку.

Если педагог создаст банк индивидуальных ошибок, то он сможет дать адресную рекомендацию каждому, а для этого нужна мониторингово-диагностическая работа. Проанализировав, а затем синтезировав ошибки, преподаватель может увидеть тенденцию ошибок обучающихся и дать общие рекомендации. В целях оптимизации работы педагогу рекомендуется вести маршруты обучающихся не на бумажном, а на электронном носителе, весьма рациональна в использовании будет, например, программа Excel.

Таким образом, если обучающийся будет диагностировать свою устную и письменную речь, методично фиксируя свои ошибки в индивидуальной образовательной траектории, то это позволит выявить доминирующие пробелы в том или ином разделе языкознания.

## Список литературы

1. Алимов В. В. Интерференция в переводе. – М., 2005.
2. Вайнрайх У. Одноязычие и многоязычие // Новое в лингвистике. – М., 1972. – Вып. 6.
3. Исследовательская работа // Особенности интерференции русского языка при изучении английского языка. – Режим доступа: <https://nsportal.ru/ap/library/nauchno-tekhnicheskoe-tvorchestvo/2013/03/24/osobennosti-interferentsii-russkogo-yazyka-pri>. – Загл. с экрана.
4. Межъязыковая интерференция и совершенствование английского языка. – Режим доступа: <http://dressedbread.com/interference/>. – Загл. с экрана.
5. Особенности интерференции русского языка при изучении английского языка. – Режим доступа: <http://pandia.ru/text/79/063/94579.php>. – Загл. с экрана.

**Андреева Анастасия Юрьевна**  
Филологический факультет, 4-й курс

Научный руководитель:  
Рыбкина Алла Анатольевна, к. п. н., доцент

## МЕТОДИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ВИЗУАЛЬНЫХ ОПОР ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту (ФГОС) педагог развивает у учащихся не только предметные навыки и умения, но и метапредметные, т. е. умения учиться самому [4]. Для этого педагогу необходимо создать определенные условия, при которых можно было бы свести к минимуму те трудности, с которыми сталкиваются учащиеся при изучении иностранного языка. В ходе урока учитель часто забывает показать, как надо выполнять то или иное упражнение или задание. И если в учебнике нет подробных инструкций, то ученик остается один на один с заданием, начиная осваивать его методом проб и ошибок. Поэтому в работе мы рассмотрели использование учеником визуальных опор, которые могут выступать, с одной стороны, как результат сформированности действия самоконтроля, а с другой, как средство его формирования.

Визуальное восприятие играет важную роль в обработке информации, тем самым занимая особое место в методике обучения иностранным языкам в начальных классах. Проведенные эксперименты показали, что ученики способны воспроизвести только 10 % от всего объема лекции при одноразовом прослушивании. Если лекция изучается зрительно, то процент возрастает до 30 [1]. Изучив УМК [2], мы пришли к выводу, что визуальные опоры предоставляются в ограниченном количестве, без учета возрастных особенностей учащихся. Это увеличивает время, затраченное на домашнюю работу, и снижает интерес к предмету, делая его недоступным и непонятным ученику. **Актуальность** данной работы определяется востребованностью эффективных визуальных опор для самообучения и самоконтроля у учеников младшей школы на уроках английского языка. Грамотное составление визуальных опор, например, подбор иконок и изображений по интересам, соответствующий выбор цветов, шрифтов, подходящего макета и должное внимание к возрастным особенностям учащихся поможет ученикам младшей школы сосредоточиться на материале урока, сделает информацию более доступной и поможет избежать трудностей с выполнением заданий. **Предполагается** что, если осуществить разработку визуальных опор с учетом возрастных особенностей и внедрить данный материал в процесс обучения предмету «Иностранный язык» в начальной школе, то сократится время, затраченное на выполнение заданий, возрастет эффективность работы на уроке и дома, вследствие чего предмет станет понятнее и доступнее. **Цель нашей работы** – создать эффективные и понятные ученикам визуальные опоры с учетом вышеперечисленных факторов (возрастные особенности восприятия материала, специфика предмета «Иностранный язык»).

**Теоретическое значение** данной работы определяется тем, что в работе описаны разные виды памяток, рассмотрены алгоритмы составления педагогических памяток, проанализированы исследования по влиянию цветовой гаммы на восприятие информации у младших школьников. **Практическое значение** нашего исследования заключается в создании обобщенного алгоритма составления педагогической памятки, разработке нового дизайна эффективных памяток по лексико-грамматическим темам для 2 класса с целью облегчить восприятие материала как на русском, так и

на английском языке. В ходе исследования также были разработаны шаблоны-подсказки для работы по методике MindMap, которые помогают ученикам запоминать лексические единицы по темам.

**Результатом проделанной работы** стало создание обобщенной инструкции по составлению эффективной педагогической памятки, набор из 10 педагогических памяток, оформленных с учетом особенностей визуального восприятия учеников, набор из 10 тематических шаблонов MindMap, оформленных с учетом возрастных особенностей учеников. Наши разработки найдут применение на уроках английского языка во 2 классе.

В рамках данной статьи предлагаем ознакомиться с примером эффективной педагогической памятки, разработанной в ходе нашего исследования.



Тема памятки “Модальный глагол CAN”, цель памятки – используя минимальное количество слов сделать информацию по данному вопросу понятной для учеников, увеличить объем запоминаемой информации. В данной памятке мы использовали яркий заголовок с интересным названием темы “А что ты можешь?” – это позволяет повысить уровень заинтересованности в изучении материала. Цвет заголовка – синий (успокаивает, частота пульса становится ниже, мотивирует на эффективную работу), цвет главной языковой единицы – красный (возбуждающий, горячий, активизирующий

внимание зрителя) [5]. Текст памятки – черный, модальный глагол CAN выделен красным. Материал памятки написан живым, образным языком, доступным учащимся того возраста, которому она адресована. Иллюстрации, используемые в памятке, соответствуют излагаемому тексту (отражают действия из примеров: “play tennis”, “swim”) и обладают определенной силой воздействия за счёт яркой подачи и активных цветов (красный, жёлтый, синий, зелёный). Данные иллюстрации позволяют стимулировать креативные процессы, логические выводы и ассоциации у учеников. Размеры педагогической памятки очень важны. Нами было замечено, что памятки формата 10x15 см ученики активно используют в классе и дома, так как у них есть возможность держать их перед глазами по мере надобности.

Данная памятка отвечает всем важным требованиям, предъявляемым к педагогической памятке, содержание и оформление этого содержания выполнены таким образом, чтобы ученик с интересом читал бы ее и с желанием следовал бы ее советам.

### Список литературы

1. Виды памяти. – Режим доступа: [http://philolog.petrus.ru/filolog/student/2016/Aleksandra\\_Volkova/article\\_1.html](http://philolog.petrus.ru/filolog/student/2016/Aleksandra_Volkova/article_1.html). – Загл. с экрана.
2. Комарова Ю. А. Английский язык. 2-й класс: учебно-методический комплект / Ю. А. Комарова, И. В. Ларионова, Ж. Перретт. – М., 2013.
3. Коряковцева Н. Ф. Автономия учащихся в учебной деятельности по овладению иностранным языком как образовательная цель // Иностр. яз. в школе. – 2001. – № 1.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / М-во образования и науки РФ. – М.: Просвещение, 2011.
5. Яковлева А. В. Влияние визуальной среды на здоровье человека. – Режим доступа: <https://xn--i1abnckbmcl9fb.xn--p1ai/%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%8C%D0%B8/566913/>. – Загл. с экрана.

## **АКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ КАК ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ**

В настоящее время в методике преподавания всё острее встает вопрос мотивации и заинтересованности учащихся учебном процессе. Существует ряд причины, по которым учащиеся бывают недостаточно мотивированы в изучении иностранных языков, поэтому задача учителя – поддерживать и повышать интерес учащихся к изучаемому предмету. Одним из способов решения данной задачи является проведение нестандартных форм урока, что привлекает внимание учащихся и способствует лучшему усвоению материала. К нестандартным формам проведения урока можно отнести активные методы обучения. Активные методы – это методы, стимулирующие познавательную деятельность обучающихся и характеризующиеся наиболее высоким уровнем активности учащихся.

Целью данной научной работы является изучение активных методов в обучении немецкого языка в качестве второго иностранного и разработка урока с применением активных методов обучения. Объектом исследования является повышение заинтересованности и мотивации учащихся в изучении иностранного языка, в данном случае немецкого языка. Предметом научной работы выступает роль активных методов в обучении немецкому языку в формировании, развитии и совершенствовании лексических навыков. Актуальность научной работы обусловлена тем, что интенсификация учебного процесса ставит задачу поиска средств поддержания у учащихся интереса к изучаемому предмету и их активизации на протяжении занятия.

В данной научной работе изучены классификации активных методов обучения А. М. Новикова (применение нетрадиционных форм проведения уроков, использование игровых форм, интерактивные методы обучения и др.) [7], Н. М. Клейменовой (ролевые и настольные игры, работу в малых группах, дискуссии, творческие проекты) [4, с. 66], Ю. Н. Емельянова (методы дискуссии, методы звучания: дидактические и творческие игры, ролевые игры; гендерное обучение) [1, с. 26].

Практическая часть научной работы представлена в виде разработки урока с использованием активного метода обучения (урок- экскурсия) для основного этапа обучения учащихся (7 класс). В связи с развитием связей между разными странами и народами, знакомство с иноязычными культурами становится необходимым элементом процесса обучения иностранного языка. Использование активного метода обучения, урок-экскурсии, с применением информационно-коммуникационных технологий, способствует формированию и закреплению страноведческих знаний.

Структура проведения урока с использованием активного метода обучения в виде урока-экскурсии:

1. Повторение изученных лексических единиц.
2. Изучение новых лексических единиц, просмотр презентации.
3. Первичное закрепление новых страноведческих знаний.
4. Контроль узнавания исторических мест.
5. Составление диалога.

Целью урока является совершенствование лексических навыков по теме «Берлин». Цель урока достигается путем выполнения следующих задач:

- активизация ранее изученных лексических единиц;
- совершенствование узнавания достопримечательностей Берлина;
- формирование и закрепления страноведческих знаний о Берлине.

Во время проведения урока в форме урока-экскурсии роль экскурсовода(гида) может выполнять не только учитель, но и учащиеся.

Таким образом, активные методы обучения – способы и методы педагогического воздействия, применяемые с целью развития умственной деятельности, проявление творческого подхода, преимущество активных методов заключается в том, что они облегчают восприятие и запоминание нового учебного материала.

## Список литературы

1. Активные методы обучения. – Режим доступа: [http://www.moiuniversitet.ru/list/e-courses/list\\_amo](http://www.moiuniversitet.ru/list/e-courses/list_amo) – Загл. с экрана.
2. Давыдова З. М. Игра как метод обучения иностранным языкам // ИЯШ. – 2010. – № 6. – С. 34–38.
3. Ильин М. С. О классификации упражнений в речевой деятельности // ИЯШ. – 2001. – № 5. – С. 29–34.
4. Клейменова Н. М. Использование активных приёмов обучения на занятиях по французскому языку со студентами // ИЯШ. – 2011. – № 1. – С. 66–69.
5. Клименко М. П. Развитие ценностных ориентаций старшеклассников в процессе использования метода проектов // ИЯШ. – 2010. – № 7. – С. 33–37.
6. Куклина С. С. Использование личностно-ориентированных технологий на уроках иностранного языка в общеобразовательной школе // ИЯШ. – 2011. – № 3. – С. 6–12.
7. Новиков А. М. Методология учебной деятельности – М.: Эгвес, 2005.
8. Павлова Е. А. Особенности организации групповой формы работы на уроке иностранного языка // ИЯШ. – 2011. – № 9. – С. 23–26.
9. Петричук И. И. Проектная деятельность учащихся на уроках английского языка // ИЯШ. – 2011. – № 10. – С. 25–29.
10. Юсупова А. Ю. Педагогические идеи М. Монтессори на уроках иностранного языка // ИЯШ. – 2010. – № 6. – С. 10–14.

**Балясникова Регина Юрьевна**

Юридический факультет, 2-й курс

Научный руководитель:

Куликова Марина Сергеевна, к. ю. н., доцент

## МАРГИНАЛЬНОСТЬ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ В КРИМИНОЛОГИИ

С переходом к рыночным отношениям, ломкой государственного строя, переоценкой нравственных ориентиров слово «маргинал» прочно вошло в лексикон гражданского общества. В России появились работы, посвященные проблеме маргинализации сначала в социологии, а затем в юриспруденции. К сожалению, в научной литературе различных отраслей знаний в разном контексте под «маргиналами», а соответственно, и «маргинальной преступностью», понимается не всегда одно и то же.

Когда именно идет речь о преступности маргиналов (людей, находящихся на стыке социальных страт, на границе, «окраине» социума), подразумевается широчайший пласт преступности в целом, включающий в себя множество ее видов, который в криминологии получил название «маргинальная преступность».

В системе факторов, определяющих нравственное благополучие современной России, на одно из первых мест следует, безусловно, поставить преступность несовершеннолетних и меры по ее предупреждению. Формирование негативных показателей подростковой преступности в последние годы стало актуальной проблемой не только нашей страны, но и большинства государств мира.

Во многих случаях антиобщественное поведение, в котором проявляется процесс деморализации в результате криминогенного влияния среды (пьянство, употребление наркотиков, аморальное поведение в сфере половых отношений и т. д.), способствует формированию мотива и умысла на совершение преступлений. Нередко такое поведение создает непосредственную ситуацию для его совершения. Помимо того, криминогенная, в том числе и маргинальная среда, использует приобщение к пьянству, наркотикам и другим формам антиобщественного поведения как способ вовлечения в преступную деятельность новых лиц, особенно несовершеннолетних.

Актуальность избранной темы объясняется сложностью и неоднозначностью рассматриваемой проблемы. Это связано с определенной новизной предмета и необходимостью его дальнейшего уточнения (включая соотношение между социологической и криминологической проблематикой); с необходимостью обеспечить комплексный подход к рассмотрению ряда аспектов проблемы с использованием, в частности, данных общей социологии, медицины, психиатрии.

Остановимся на основных проявлениях маргинальности в преступности несовершеннолетних. К таковым, в частности, относятся пьянство и алкоголизм, наркотизм, проституция, бродяжничество.

Криминологические исследования убедительно доказывают, что преступлениям, совершаемым несовершеннолетними, в большинстве случаев предшествует асоциальное поведение, связанное, в том числе, и с эпизодическим употреблением спиртных напитков, наркотиков, сильнодействующих веществ, которое впоследствии перерастает в алкоголизм, наркоманию, токсикоманию, а затем – в совершение преступлений [6]. Поэтому, по нашему мнению, предупреждение пьянства среди несовершеннолетних приобретает особую актуальность.

Следующее проявление маргинализации несовершеннолетних – наркотизм в данной среде, к прямым последствиям которого относится вред, причиняемый обществу несовершеннолетними в результате совершения наркопреступлений. Такой вред может быть физическим, материальным и моральным. Особенностью наркотизма несовершеннолетних является то, что вред причиняется как другим лицам, так и себе лично.

На фоне общего разорения страны и роста детской безнадзорности, пьянства и наркотизма быстро растет детская проституция. По данным одного из социологических опросов женщин, занимающихся проституцией, возрастная категория данного контингента выглядит следующим образом: 13–15 лет – 4,9 %; 15–17 лет – 16,3 %; 18–20 лет – 31,7 %; 20–25 лет – 21,9 %; 25–30 лет – 15,7 %; старше 30 лет – 9,5 % [2]. Учитывая, что проституция несовершеннолетних является одним из этапов нравственной деградации, который нередко завершается преступным поведением.

И, конечно же, говоря о маргинальности в среде несовершеннолетних, нельзя не обратиться к бродяжничеству и беспризорности данной категории лиц. Как справедливо отмечает Е. В. Кошелева, большинство преступлений несовершеннолетних непосредственно связано с безнадзорностью, беспризорностью. Около 85 % подростков становятся на путь правонарушений именно вследствие отсутствия должного контроля со стороны родителей или лиц, их заменяющих, а также учреждений, где они воспитываются [1]. Точные статистические данные о количестве беспризорных детей в России отсутствуют. Различные источники определяют их число от 1 до 4 млн человек [4]. Исследователи совершенно справедливо замечают, что наличие беспризорных детей в наше время можно считать самым ярким выражением экономического неблагополучия в стране [5].

Приведенный краткий обзор проявлений маргинальности в среде несовершеннолетних показывает общественную опасность таких проявлений маргинальности, как пьянство, наркотизм, проституция, безнадзорность и беспризорность, которые теснейшим образом связаны с правонарушающим поведением, в том числе с преступным. В связи с этим в целях повышения эффективности противодействия как преступности в целом, так и преступности несовершеннолетних, в частности, необходима разработка научно обоснованных предложений, которые смогут определять направления воздействия на маргинальные проявления и будут оказывать на них превентивное воздействие.

### **Список литературы**

1. Кошелева Е. В. Семейное неблагополучие как фактор повторной преступности несовершеннолетних // Российский следователь. – 2015. – № 14. – С. 8–10.
2. Куликова М. С. Проституция в России: криминологический и уголовно-правовой аспекты: монография. – Самара: СФ ГОУ ВПО МГПУ, 2009.
3. Куликова М. С. Пьянство и алкоголизм несовершеннолетних и их влияние на преступность / М. С. Куликова, А. М. Путько // Сборник научных трудов преподавателей, магистрантов и аспирантов юридического факультета СФ МГПУ. – Самара: СФ ГАОУ ВО МГПУ, 2017. – С. 133–138.
4. Нечаева А. М. Детская беспризорность – опасное социальное явление // Государство и право. – 2001. – № 6. – С. 57–65.
5. Пак П. А. Криминология в вопросах и ответах / П. А. Пак, И. Г. Лихолат, С. А. Сущенко. – Ростов н/Д: Феникс, 2000.
6. Черникова И. А. Предкриминальное поведение несовершеннолетних, совершивших умышленные преступления: монография / И. А. Черникова, М. В. Фортунуц, О. В. Яковлев. – М., 2007.

## ПРОБЛЕМЫ БИЗНЕСА И ОПЫТ ИХ РЕШЕНИЯ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ЖИЗНЕННОГО ЦИКЛА ПО МОДЕЛИ И. АДИЗЕСА

Ицхак Кальдерон Адизес является ведущим мировым экспертом в области повышения эффективности работы компаний. Его работа «Управление жизненным циклом корпорации» в 1988 году повлияла на значимый рост популярности идеи «необходимости управления жизненным циклом организации». Где впервые была изображена кривая жизненного цикла организации (рис. 1), а так были выведены проблемы, которые встречаются на данных этапах.

По Адизесу на каждом этапе развития фирмы или компании имеют свои как нормальные, так и аномальные проблемы, и ошибки предпринимателей, совершаемые на данном этапе. Естественные проблемы и ошибки – это те ситуации, которые возникают почти всегда и во всех фирмах или компаниях. Для решения данной проблемы достаточно посмотреть на опыт другой фирмы. Аномальные проблемы и ошибки – это те ситуации, которые не предвидятся на данном этапе. Данная проблема требует к себе немедленного её решения, в противном случае эта проблема может подорвать дальнейшее развитие компании.

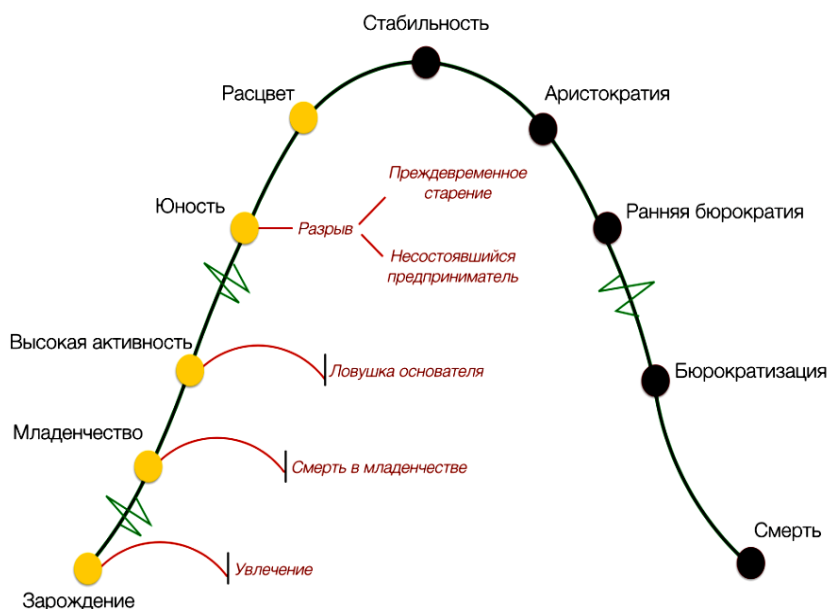


Рис. 1. Кривая жизненного цикла организации

70 % алюминиевой промышленности России, под контролем оказываются: Боксито-глинозельный завод Friguia в Гвинее, инженерно-технологический центр РУСАЛа, приобретён контрольный пакет акций Новокузнецкого алюминиевого завода, горнодобывающий комбинат КБК в Гвинее. В 2003 году рост продолжается и присоединяет к себе ещё Всероссийский алюминиево-магниевого завод. Таким образом сосредотачивая под своим контролем уже 75 % алюминиевой промышленности России.

III. Этап юности. Происходит: активное освоение рынка, интенсивный рост интеграции, создана компания бокситов Гайаны, скупка акций по всему миру.

IV. Этап зрелости. На данном этапе «РУСАЛ» становится крупнейшим в мире производителем алюминия. Компания начинает оказывать благотворительную помощь детским домам в городах присутствия, разработана программа, направленная на развитие массового детского спорта, а так же помимо этого «РУСАЛ» активно занимается экологическими вопросами.

V. Спад. Кризис, наставший в 2008–2009 годах привёл компанию к тому, что в этот период времени «РУСАЛ» оказался должен 14 миллиардов долларов.

Для того что бы узнать на какой стадии находится компания на данный момент, были разработаны критерии по которым можно точно определить этап развития.

Так, на примере ОК «Русский алюминий» (РУСАЛ) можно увидеть:

I. Этап зарождения и младенчества. В 2000 году путём слияния нескольких компаний «Сибирский алюминий» и «Сибнефть», которые решили объединить свои активы – так была создана новая компания ОАО «РУСАЛ». Которая в дальнейшем станет ОК «РУСАЛ».

II. Этап высокой активности. В рамках одной компании



Компания нашла решение: для погашения столь огромного долга РУСАЛу пришлось увеличить своё производство на 4,8 % , а так же началась активная продажа акций фирмы.

Таким образом, ОК «РУСАЛ» смог выбраться из долговой ямы и начать свой новый жизненный цикл. Но 2018 году у РУСАЛа снова наблюдался спад, связанный с санкциями США против деятельности Олега Владимировича Дерипаски, его фирме En+Group принадлежит 47,41 % ОК «РУСАЛ». На данный момент в РУСАЛ входит более 40 заводов, в 13 странах мира на 5 континентах.

#### Список литературы

1. Адизес И. К. – Режим доступа: <http://powerbranding.ru/biznes-analiz/olc-models/adizes-theory/> – Загл. с экрана.
2. Адизес И. К. Управление жизненным циклом организации. – Режим доступа: <https://e-libra.ru/read/243964-upravlenie-zhiznennym-ciklom-korporacii.html> – Загл. с экрана.
3. Биография Олега Дерипаска. – Режим доступа: <https://star-magazine.ru/oleg-deripaska/> – Загл. с экрана.
4. Официальный сайт ОК «РУСАЛ». – Режим доступа: <https://rusal.ru/> – Загл. с экрана.

**Биктулова Анастасия Вячеславовна**

Психолого-педагогический факультет, 3-й курс

Научный руководитель:

Разагатова Наталья Александровна, к. п. н., доцент

### **ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ КВЕСТ-ТЕХНОЛОГИЙ**

Проблема формирования коммуникативных умений младших школьников актуальна на протяжении многих лет, она требует постоянного развития и изучения. Степень сформированности коммуникативных умений оказывает существенное влияние и на результаты обучения детей, и на уровень их социализации. Этим вопросом занимались многие педагоги и исследователи, такие как А. Г. Антонова, Е. А. Архипова, О. А. Веселков, Ю. В. Касаткин, Р. В. Овчаров и др.

Исходя из этой проблемы, мы поставили перед собой **цель**: выявить возможности использования квест-технологий для эффективного формирования коммуникативных умений младших школьников.

Для достижения поставленной цели мы определили следующие **задачи**:

1. Уточнить и конкретизировать понятие «коммуникативные умения»;
2. Раскрыть концепцию квест-технологии и возможности ее применения с младшими школьниками;
3. Описать и проанализировать опыт применения квест-технологии во внеурочной деятельности с обучающимися 4 классов на базе МБОУ №79 г.о. Самара;
4. Предложить применение квест-технологии на уроке окружающего мира в 4 классе.

**Новизна работы** заключается в обосновании того, что коммуникативные умения младших школьников эффективно формируются на уроках, где применяются квест-технологии.

Решая первую задачу, вслед за Казанским Н. Г. и Назаровой Т. С., под коммуникативными умениями младших школьников мы будем понимать систему приемов, которые обеспечивает готовность и способность человека сознательно и самостоятельно, с должным качеством и в соответствующее время вступать во взаимодействие с другими людьми как вербальными, так и невербальными средствами [3].

Федеральный Государственный Образовательный Стандарт Начального Общего Образования (ФГОС НОО) так же предъявляет требования к структуре урока. В ходе которого, дети должны самостоятельно сформулировать цель, определить тему урока, без посторонней помощи добыть новые знания, обобщить пройденный материал и сделать выводы. Учителя должны применять такие методы и приемы, чтобы создать комфортные условия для учебной деятельности младших школьников. Таких методов огромное количество, но хотелось бы остановиться на таком методе, как квест-технология [5].

Квест (от англ. quest – поиск) – командная игра, в которой команды, перемещаясь по точкам, выполняют различные задания. Ответы заданий либо дают им дальнейшее направление, либо явля-

ются ключом, подсказкой, которыми можно воспользоваться, а можно приберечь до финального задания [1; 2; 4].

Квест-технологии в образовании и воспитании детей широко начали применяться с 1995 года, когда профессор университета Сан-Диего Берни Додж предложил использовать в процессе обучения некую поисковую систему, в которой предполагалось находить решение поставленной задачи с прохождением промежуточных стадий, на каждой из которых требовалось выполнить какое-то действие или найти ключ для выхода на следующий уровень. Но в то время квест-технология сводилась даже не к поиску логического решения, а была призвана, для того чтобы заинтересовать ребенка, создав некий процесс, подобный игре.

На нашем факультете сложилась традиция проведения квест-игры с младшими школьниками на базе 79 школы. В 2017-2018 учебном году 4 курс впервые разработал квест для учеников 3–4 классов и организовал его проведение.

Квест «Путь в неизвестное»

Здесь детям предлагалось спасти планету от пришельцев. Для этого они должны пройти 5 испытаний, где решались различные задачи и проводились эксперименты. Задача детей – совместными усилиями разгадать зашифрованную фразу, которую они собрали на станциях.

В этом учебном году (2018-2019) уже наш курс, т. е. 3, так же организовал и провел квест с этими же учениками.

Квест «Путешествие в Тридевятое царство»

Основан на сказке Вадима Коростылева «Вовка в тридевятом царстве». Здесь дети вместе с Вовкой проходили все испытания, которые встречались у них на пути, побывали в гостях у многих героев из сказки, решали их задачи, проводили эксперименты. В финальном задании им необходимо было совместными усилиями собрать пословицу.

По мнению учителей, работающих в данной школе с этими детьми, проведение данного вида игры повлияло на формирование таких коммуникативных умений, как умение высказывать свою точку зрения, умение излагать любую информацию, умение сотрудничать с детьми в рамках всей начальной школы.

Хочется рассказать о том, как можно применять квест-технологию на уроках в начальной школе.

Сейчас на уроках-квестах решаются следующие задачи:

Образовательная – вовлечение каждого учащегося в активный познавательный процесс; организация индивидуальной и групповой деятельности школьников.

Развивающая – развитие интереса к предмету, творческих способностей, воображения учащихся; формирование навыков исследовательской деятельности, умений самостоятельной работы с информацией; расширение кругозора, эрудиции, мотивации.

Воспитательная – воспитание умения работать в команде, воспитание личной ответственности за выполнение задания, воспитание положительного интереса к изучаемому предмету.

Мы разработали обобщающий урок-квест по окружающему миру на тему «Природные зоны» для 4 класса. В ходе, которого, детей поделили на 2 команды, задача которых состояла в прохождении пути по природным зонам России: от самой северной точки до самой южной. Здесь дети выступают в роли путешественников.

Цели данного урока:

- Обучающая: обобщить знания учащихся по разделу «Природа России», проверить знания учащихся.

- Развивающая: развивать речь детей, умение наблюдать, рассуждать, делать выводы, умение работать в парах и в команде, познавательный интерес и творческую активность

- Воспитательная: воспитание чувства патриотизма, любви к Родине.

Анализируя проведенный урок, мы отметили, что дети конструктивно общаются в группах, грамотно формулируют высказывания в устной и письменной форме, не боятся высказывать свою точку зрения и принимать чужую. Учащиеся 4 класса были заинтересованы в выполнении заданий. В конце была проведена рефлексия и самоанализ.

Проведённое исследование показало, что применение квест-технологии на уроках в начальной школе создает условия для формирования коммуникативных умений младших школьников.

### Список литературы

1. Афанасьева Л. О. Использование квест-технологии при проведении уроков в начальной школе / Л. О. Афанасьева, Е. А. Поречная // Школьные технологии. – 2012. – № 6.
2. Игумнова Е. А. Квест-технология в контексте требований ФГОС общего образования / Е. А. Игумнова, И. В. Радецкая // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 6.
3. Казанский Н. Г. Дидактика (нач. классы): учеб. пособие для пед. ин-тов / Н. Г. Казанский, Т. С. Назарова. – М., 1978.
4. Каравка А. А. Урок-квест как педагогическая информационная технология и дидактическая игра, направленная на овладение определёнными компетенциями // Мир науки. – 2015. – № 3.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования – М.: Просвещение, 2011.

**Бобыкина Татьяна Борисовна**

Филологический факультет, 4-й курс

Научный руководитель:

Вохрышева Евгения Валерьевна, д. ф. н., профессор

### ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ МЕТАФОРЫ В ПРОИЗВЕДЕНИИ Б. ШОУ «THE HEARTBREAK HOUSE»

Исследование языковых единиц с метафорическим значением лежит в плоскости стилистической семасиологии. В этой отрасли лингвистических наук производится анализ различных фигур речи (в частности тропов) с точки зрения свершающихся в них семантических преобразований и их стилистической функции. Семантическая трактовка материала позволяет рассматривать в этом плане фигуры речи любой грамматической природы, то есть без влияния того, выражены ли они отдельным словом, словосочетанием, а возможно и целым предложением [1; 3; 5]. Например, «Heartbreak House» – название пьесы Б. Шоу – является примером простой метафоры, как называет этот тип И. В. Арнольд [2, с. 124]. Выражение, «дом, где разбиваются сердца» пишется в два слова в английском языке: «Heartbreak House», а переводится словосочетанием с определительным придаточным предложением на русский язык. Но вернемся непосредственно к определению компонентов метафоры «разбиваются сердца». Слово «сердце», по нашему мнению, является носителем образности, так как употреблено Б. Шоу не в прямом «буквальном» значении, а в образном, следовательно, в метафорическом. Вообще выражения такого типа как «ты разбил мне сердце», «разбитое сердце», наиболее близкие рассматриваемому варианту, и выражения «сердце плачет», «сердце стонет» являются довольно часто употребляемыми как в прозе, так и в поэзии. Образ любящего сердца, разбитого сердца и т. п., это частые характерные образы в творчестве любого литератора, трудящегося на «писательской ниве». Следовательно, приведенная метафора не является авторским окказионализмом, а совсем наоборот, она представляет собой яркий пример поэтической метафоры (соотносительно с классификацией О. С. Ахмановой [4, с. 62]. Иначе говоря, эту метафору можно назвать образной общеязыковой, точнее общестилистической метафорой переносный, образный характер которой ясно ощущается говорящим.

Пьеса Б.Шоу «Heartbreak House» в большинстве своем пронизана когнитивной метафорой, которая составляет приблизительно 94 % от общего числа употребленных метафор. Яркими примерами когнитивных метафор являются следующие слова (словосочетания, предложения)

as a child she thought the figure – head of my ship...the most beautiful thing on earth.( « фигура на носу моего корабля») [7].

...you will not marry the pirate's child [7].

Выделенную фразу, звучащую в переводе как «дитя, ребенок пирата» [6] старик Шотовер относит к простой юной девушке Элли (Ellie), дочери неудачливого романтика Мадзини Дена (Mazzini).

«On the port side of the room, near the bookshelves, is a sofa with its back to the windows. It is a sturdy mahogany article, oddly upholstered in sailcloth, including the bolster, with a couple of blankets handing over the back [7].»

В приведенных выше предложениях дается яркий пример использования метафоры как технического приема образования имен предметов. Понятие «back» – в дословном переводе означает «спина». Здесь это слово служит номинативным, идентифицирующим целям, закрепляясь за каким либо предметом (в нашем случае – за предметом мебели – диваном) в качестве наименования его основной составляющей части «спинка».

«Between the sofa and the drawing – table is a big wicker chair, with broad arms and a low sloping back...» arms of a chair – ручки стула, low sloping back – низкая покатая спинка. Данный класс метафор считается нормой как в английском, так и в русском языке, это «окаменевшие», «мертвые», метафоры, они чрезвычайно распространены и не вызывают какой-либо эмоциональной оценки.

«...He resembled it. He had the same expression: wooden yet enterprising. She married him and will never set foot in this house again [7].»

В данной выше расширенной метафоре служат слова, стоящие до двоеточия. Хотелось отметить, что очень интересна роль слова «expression» – в буквальном переводе – «выражение». Оно употреблено здесь с явным переносом значения части тела (лица) с одной стороны и внутренним состоянием с другой (внутренние черты характера героя). Можно сделать предположение, что двуплановость раскрытия значения понятия «expression» лежит в двойственной сущности самой метафоры и указанного выше понятия как составной части этой метафоры.

«You've made the acquaintance of Ellie, of course. She is going to marry a perfect hog of a millionaire for the sake of her father, who is as poor as a church mouse; and you must help me to stop her [7].»

Следующая рассматриваемая метафора будет приведена в расширенном контексте для её наглядной демонстрации в соединении с другой фигурой речи – сравнением, которые в совокупности дают образную картину, важную для понимания текста пьесы и являющуюся «отправной точкой» дальнейшего развития сюжета. Итак, первое выделенное словосочетание является метафорой, а второе сравнением. Ключевым словом метафоры, ее фокусом, является словосочетание «a hog of a millionaire» – боров – миллионер в переводе, а рамкой выявляющей широкий контекст – «she is going to marry» – «она собирается выйти замуж». Образ человека, подобного борову, рисуемый данной метафорой характеризует как сам объект, так и персонаж, высказывающий эту мысль. Рассуждая о данной метафоре с учетом прагматического аспекта языка, можно говорить о тех сферах, которые связывают данные языковые единицы с контекстом, прежде всего это сфера речевых актов. Что касается контекста, то как утверждает С. Левин: «Он включает в себя говорящего, слушающих и внеязыковую обстановку общения» [3, с. 346]. Таким образом, можно говорить о главной мысли, лежащей в основе речевого акта, как о чем – то конкретном, что, помимо выражения собственного смысла может также совершать некоторые действия: может утверждать нечто, спрашивать о чем-то, приказывать, демонстрировать, предупреждать, обещать и тому подобное; все это суть акты, которые совершает говорящий, высказывая то или иное предложение. Данная развернутая метафора передана в переводе комбинацией абсолютных речевых вариантов, т. е. без применения каких – либо языковых трансформаций, часто используемых при переводах. Это позволяет нам говорить о сохранении образности вообще, и образной экспрессивной информации в частности, в русском варианте текста, что говорит о сохранении и передаче соответствующей функции метафоры в переводе.

В целом наиболее частотной стратегией перевода метафор на материале произведения «Heart-break House» Б.Шоу является стратегия смыслового развития – примерно 36 %, следующими по частотности употребления стратегиями являются конкретизация 22 % и антонимический перевод 21 %.

### Список литературы

1. Алексеев С. А. Когнитивные модели как средство сопоставления образности в оригинале и переводе // Вестник МГЛУ. – М., 2004. Вып. 488. Перевод и стилистические ресурсы языка.
2. Арнольд И. В. Стилистика современного английского языка. – М.: Просвещение, 2018.
3. Арутюнова Н. Д. Метафора и дискурс. Вступ. ст. // Теория метафоры: сборник / вступ. ст. и сост. Н. Д. Арутюновой; общ. ред. Н. Д. Арутюновой и М. А. Журиной. – М.: Прогресс, 1990.
4. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. – М.: Советская энциклопедия, 1966.
5. Гак В. Г. Метафора универсальная и специфическая. Метафора в языке и тексте. – М.: Наука, 1988.
6. Шоу Б. Дом, где разбиваются сердца // Пьесы / вступ. ст. З. Гражданской; пер. с англ. М. Богословская, С. Бобров. – М.: Правда, 1981. – С. 253–351.
7. Show B. Heart break House // Four Plays / A. Anikst. – М.: Foreign Languages Publishing House, 1952. – P. 137–241.

## **К ВОПРОСУ О РЕАЛИЗАЦИИ ПРАВА ЧЕЛОВЕКА НА ЧЕСТЬ И ДОСТОИНСТВО**

Конституционные права являются неотъемлемыми для каждого человека и гражданина. И важное место среди этих прав занимают права на честь и достоинство. Для эффективного осуществления данных прав человека и гражданина в РФ необходимо создание наиболее действенного универсального механизма для полного обеспечения данных гарантий, чётко определённый комплекс материальных, организационных, духовных и юридических мер. При этом важно различать, что существуют общие условия и специальные средства.

Под общими условиями понимаются объективные условия общественной жизни. Общие условия создают экономическую, социально-культурную, политическую основу для реализации права на честь и достоинство. Основа для реализации данного права во многом зависит от социального и экономического положения в государстве: необходимо, чтобы в государстве существовал и обеспечивался на должном уровне определённый уровень прав, обязанностей и свобод человека и гражданина. Например, уровень безработицы, уровень минимального размера оплаты труда, уровень жизни в государстве – всё это сказывается на качестве обеспечения права на честь и достоинство. Так же влияет и уровень правовой культуры граждан в государстве, так как только от личного убеждения человека зависит его отношение к праву на честь и достоинство.

Специальными средствами обеспечения являются юридические гарантии, то есть совокупность средств и организационно-правовая деятельность по их применению, помогающая наиболее легкому осуществлению защиты прав и свобод, закреплённых в законодательстве. Они обеспечиваются в случае нарушения государственным принуждением.

К юридическим гарантиям на право человека на честь и достоинство относят нормы-принципы, которые содержатся в 1 Главе Конституции. Их отличительной чертой является наличие ответственности государства, государственных органов власти и должностных лиц за нарушение прав человека на честь и достоинство. Наиболее важным и основополагающим является принцип, содержащийся в ст. 2 Конституции, где говорится, что «человек, его права и свободы являются высшей ценностью, а признание, соблюдение и защита прав и свобод человека и гражданина – обязанность государства».

Выделяют две группы гарантий, необходимых для реализации права на честь и достоинство: гарантии, которые обеспечивают реализацию данного права; гарантии, которые обеспечивают его защиту.

Гарантии реализации подразумевают под собой необходимость человеком использовать свои права, исполнять обязанности и соблюдать законность. Реализуются они всеми возможными способами, не противоречащими закону. Гарантии защиты действуют в случае нарушения прав человека, либо же если существуют препятствия на пути его использования.

Главным принципом в системе всех правовых гарантий реализации является всеобщность (т. е. использование всех способов, непротиворечащих закону). Важнейшими принципами в обеспечении гарантий реализации права на честь и достоинство является комплексность и полнота гарантий, другим важным принципом является их эффективность. Принцип эффективности заключается в том, что гарантии во всех случаях должны обеспечивать личности любую возможность в реальном пользовании предоставленными государством правами.

Из вышесказанного можно сделать вывод, что сущность гарантий заключается в их обеспечении охраны и защиты прав и свобод человека и гражданина. Кроме того данные гарантии способствуют свободному пользованию указанными правами. Важно не забывать и тот момент, что защита и признание прав человека – это обязанность государства, поэтому в первую очередь государственные органы должны создавать достойные условия жизни для человека и реализацию его прав. Отсюда следует, что правосудие играет важную роль. Условно, правоохранительные органы в данной сфере регулирования прав человека делят на две группы – это органы общей компетенции и специализированные структуры, наделённые специальными полномочиями.

К первой группе относятся Президент РФ, Правительство, Федеральное Собрание, правоохранительные органы государственной власти на уровне субъектов РФ. Ко второй группе относятся институт Уполномоченного по правам человека в РФ и в субъектах, суды, прокуратура.

Основополагающим средством обеспечения прав человека является синхронное взаимодействие института Уполномоченного по правам человека и Комиссии по правам человека при Президенте, а также их взаимодействие с Комиссией по гражданству при Президенте РФ, международными правозащитными организациями, в том числе с Комитетом и Комиссией ООН по правам человека. Институт Уполномоченного по правам человека в РФ содействует процедуре восстановления прав человека, которые были нарушены, усовершенствованию законодательной базы РФ и её соответствие с международными актами, а также развитию международных отношений в сфере прав человека. В общем, деятельность омбудсмена в РФ обеспечивает защиту прав человека и их законность на территории нашего государства. Также, он уполномочен принимать жалобу к рассмотрению, либо же отказать в ее принятии; разъяснять заявителю средства, которые он может использовать для защиты своих прав и свобод; передавать жалобу государственному органу или должностному лицу, к компетенции которого относится разрешение жалобы по существу.

Важно отметить особую роль прокуратуры в защите прав человека. В соответствии с ФЗ «О прокуратуре Российской Федерации» прокуратура осуществляет надзор за соблюдением прав и свобод человека и гражданина (ст. 1 ФЗ). Так, человек имеет право обратиться в органы прокуратуры на территории субъекта РФ с заявлением о нарушении его прав. Из этого можно сделать вывод, что в настоящее время органы прокуратуры занимают отдельное место в системе органов защиты прав человека, так как процедура и методы осуществления их деятельности существенно отличаются от вышеперечисленных органов.

Что касается судов, то именно правосудие является важнейшей гарантией законности в государстве. Так как в судебном порядке можно обжаловать решение государственных органов и должностных лиц.

Таким образом, подводя итоги всего сказанного, можно сделать вывод, что конституционные права закрепляют наиболее значимые отношения между обществом и личностью, гражданами и государством. Более того, на механизм реализации и защиты прав человека в первую очередь сказывается социальное и экономическое положение в государстве. Кроме того, государственные органы должны создавать достойные условия жизни для человека и реализацию его прав.

#### **Список литературы**

1. Сидорова А. В. Конституционное регулирование экономики российской Федерации / А. В. Сидорова, Е. С. Коннина // Бюллетень науки и практики. – 2016. – № 11(12). – С. 200–204.
2. Паладьев М. А. Конституционное право человека на честь и достоинство: основания, содержание, защита: дис. ... док-ра юрид. наук. – Самара, 2006.
3. Калашников С. В. Система конституционных гарантий обеспечения прав и свобод граждан в условиях формирования в России гражданского общества // Государство и право. – 2002. – № 10. – С. 17–25.
4. Тарасенко О. С. Проблема защиты прав и свобод человека и гражданина Уполномоченным по правам человека Российской Федерации / О. С. Тарасенко, А. В. Сидорова // Синергия наук. – 2018. – № 29. – С. 1417–1423.
5. Федеральный закон от 17.01.1992 № 2202-1 (ред. от 30.10.2018) «О прокуратуре Российской Федерации». Доступ из СПС Консультант Плюс.

**Варламова Дарья Олеговна,**  
Юридический факультет, 3-й курс  
Научный руководитель:

Галактионов Станислав Александрович, к. ю. н., доцент

#### **ОБЪЕКТИВНЫЕ ПРИЗНАКИ ДОВЕДЕНИЕ ДО САМОУБИЙСТВА**

Среди всех прав и свобод, которые бы определяли правовое положение гражданина в стране, ведущее место занимает право каждого человека на жизнь. Такое право, закрепленное в статье 20 Конституции РФ, ставит перед правоохранительными органами задачу борьбы с преступлениями,

имеющими связь с причинением смерти другому человеку, в числе которых находится и доведение до самоубийства.

Значительные изменения в нормы уголовного законодательства, предусматривающие ответственность за доведение до самоубийства были внесены Федеральным законом № 120-ФЗ от 07.06.2017 г. [7].

Статья 110 УК РФ была дополнена частью второй, в которой предусмотрены квалифицирующие признаки доведения до самоубийства.

Так же появились две новые нормы ст. 110.1 УК РФ «Склонение к совершению самоубийства или содействие совершению самоубийства» и 110.2 УК РФ «Организация деятельности, направленной на побуждение к совершению самоубийства».

Несмотря на столь значительные изменения, законодателем не были устранены многочисленные спорные вопросы.

Первый, и на наш взгляд, один из важных вопросов, то, что до сих пор в законодательстве не раскрывается понятие «самоубийства».

В русском языке самостоятельный термин «самоубийство» появился в 1704 г. Он толковался как – наступление смерти человека в результате его собственных действий по убийству самого себя. Термин «суицид» был использован в книге Томаса Брауна в 1635 г. Сейчас «самоубийство» и «суицид» по большей части употребляются как синонимы. Уголовное право пользуется термином «самоубийство». Это обусловлено тем, что явление самоубийства в уголовном праве по содержанию, которым его наделяют правоведа, принципиально отличается от подобного явления, описываемого в медицине.

Вместе с тем доведение до самоубийства закреплено в Уголовном кодексе как преступление, где самоубийство (покушение на самоубийство) является конструктивным элементом состава. Термин «самоубийство» в действующем уголовном законодательстве упоминается в ст. 110 УК РФ. Но данная статья, к сожалению, не раскрывает сути этого термина. Представляется, недостаточное знание законодателем явления самоубийства, это порождает неточные формулировки рассматриваемого преступления в кодексе и, как следствие, порождает споры в применении ст. 110 УК РФ на практике.

Часть 1 ст. 110 УК РФ называет нам несколько способов доведение лица до самоубийства или до покушения на самоубийство – путем угроз, жестокого обращения или систематического унижения человеческого достоинства потерпевшего. В связи с этим возникает вопрос: какое обращение может быть признано жестоким и что понимать под систематическим унижением человеческого достоинства?

Жестокое обращение – умышленное действие или бездействие, влекущее за собой травму, повреждение или смерть человека [2]. Жестокое обращение может выражаться как в совершении действий, образующих самостоятельный состав преступления (например, умышленное причинение вреда здоровью, истязание), так и в иных действиях.

«Жестокое обращение» является оценочным признаком, характеризующим безжалостное, грубое поведение виновного, причиняющее потерпевшему физические и психические страдания. Жестокое обращение предполагает некоторую систему поступков, которые сами по себе могут выражаться как в действии (побои, принуждение к труду, выдворение из дома и др.), так и в бездействии (непредоставление еды, одежды и др.). Развитие понятия «жестокость» в российском уголовном праве идет по пути расширения его значения. На первых этапах становления и развития российского уголовного законодательства переживаемое потерпевшим страдание при жестоким преступлении связывалось исключительно с нанесением ему какого-либо увечья. Впоследствии законодатель отходит от подобной определенности, оставляя больше места судейскому усмотрению. Кроме того, жестокость становится все менее привязанной к физическим страданиям, все больше внимание акцентируется на психических переживаниях потерпевшего. И так под жестоким обращением понимается – это широкий круг физического и психического воздействия, причиняющего потерпевшему физические и психические страдания [1].

В законе указано, что унижение человеческого достоинства должно носить систематический характер. Из этого следует, что систематическое унижение человеческого достоинства имеет место тогда, когда совершается ряд деяний, направленных, например, на постоянное оскорбление потерпевшего, травлю, распространение заведомо ложных сведений. Например, Т. В. Долголенко считает,

что «систематическое унижение человеческого достоинства характеризуется наличием не менее трех деяний, направленных на причинение нравственных страданий потерпевшему» [3].

Л. Л. Кругликов не раскрывает, сколько деяний должно быть совершено, чтобы был признак систематичности, он лишь указывает, что «систематическое унижение человеческого достоинства выражается в многократных актах оскорбления, глумления, опорочивания потерпевшего» [6].

В действующем уголовном законе признак систематичности предусмотрен еще в 6 составах как конструктивный признак – ст. 107, 113, 117, 151, 232, 241 УК РФ. Однако уточним, что законодатель вообще не давал никакого определения систематичности. Споры по поводу систематичности не утихают и по сей день.

Подводя итог, хочется отметить, что, не смотря на актуальность данной темы, до сих пор остаётся множество спорных вопросов, которые требуют немедленного разрешения и устранения недопонимания, связанных с применением статьи 110 Уголовного Кодекса Российской Федерации. Диспозиция ст. 110 УК РФ включает в себя доведения до самоубийства тремя способами: угрозы, жестокое обращение и систематическое унижение человеческого достоинства. Данные понятия должны быть раскрыты законодателем, для того, что бы споры ученых на этот счет прекратились и установилась единообразная практика применения.

### **Список литературы**

1. Борисенкова Н. В. Уголовно-правовая оценка жестокости: автореф. дис. ... к. ю. н. – М., 2005.
2. Гулина М. А. Словарь-справочник по социальной работе. – СПб: Питер, 2008.
3. Долголенко Т. В. Преступления против жизни и здоровья: учебное пособие. – М., 2016.
4. Российский статистический ежегодник. 2017: стат. сб. – М.: Росстат, 2017.
5. Состояние преступности // Официальный сайт Судебный департамент при Верховном суде РФ. – режим доступа: <http://www.cdep.ru/index.php?id=79>. – Загл с экрана.
6. Уголовное право России. Часть общая / отв. ред. Л. Л. Кругликов. – М., 2005.
7. Федеральный закон от 07.06.2017 № 120-ФЗ «О внесении изменений в Уголовный кодекс Российской Федерации и статью 151 Уголовно-процессуального кодекса Российской Федерации в части установления дополнительных механизмов противодействия деятельности, направленной на побуждение детей к суицидальному поведению» // Собрание законодательства РФ. – 2017. – № 24.

**Волкова Наталья Владиславовна**

Юридический факультет, 3-й курс

Научный руководитель:

Галактионов Станислав Александрович, к. ю. н., доцент

### **УБИЙСТВО МАТЕРЬЮ НОВОРОЖДЕННОГО РЕБЕНКА: ПРОБЛЕМНЫЕ ПРИЗНАКИ ПОТЕРПЕВШЕГО И СУБЪЕКТА ПРЕСТУПЛЕНИЯ**

Убийство матерью новорожденного ребенка одно из распространенных и опасных проявлений против жизни. В практической деятельности органов дознания, следствия и суда вызывает затруднение не только выявление этого преступления, его квалификация, но и решение вопросов, связанных с назначением наказания. Количество осужденных по данной статье за 2017 год составляет 42 человека [10].

Данная норма относится к привилегированному виду убийства, т. е. в ней изначально заложены смягчающие обстоятельства которые относят данное убийство к преступлению средней тяжести. Исполнителем данного преступления может быть только мать новорожденного ребенка, достигшая шестнадцатилетнего возраста. Поскольку потерпевшим от данного преступления может быть не любой, а только новорожденный ребенок, вывод о новорожденности ребенка делается на основании судебно-медицинской экспертизы. Анализируемая норма предусматривает фактически три вида детоубийства.

Первый – это убийство матерью новорожденного ребенка во время или сразу же после родов, это не обязательно связывается с каким либо психическим расстройством, практика показывает множество случаев, когда такое убийство совершается расчетливо и хладнокровно, иногда планируется заранее. Выделение этого случая детоубийства объясняется тем, что женщина в период физио-



логических родов испытывает особо болезненные психофизические страдания, потрясения. Термин «сразу же после родов» вызывает немало споров в юридической литературе. Высказывается мнение, что понятие «сразу же после родов» имеет четкое медицинское определение. Это краткий промежуток времени после выделения плаценты. По-иному оценивает выражение «сразу же после родов» Ф. Сафуанов. Он считает, что в данном случае необходимо использовать судебно-медицинский критерий новорожденности, который равен 24 часам [9]. А. Н. Попов обращает внимание на то, что ближайшие 2–4 часа после окончания родов в физиологическом состоянии женщины особо выделяют «ранний послеродовой период» [7]. Именно этот промежуток времени автор предлагает называть «сразу после родов». Е. Б. Кургузкина считает, что нельзя однозначно определить подобный временной интервал, который является сугубо индивидуальным у каждой женщины. Поэтому признак состава «сразу же после родов» она предлагает отнести к оценочным [6]. Смягчение законодателем ответственности может быть объяснено тем, что в этот период женщина не всегда в состоянии воспринимать рождающегося человека как самостоятельно живое существо, а продолжает ощущать его как источник боли и страдания.

Множество ученых считают необоснованным выделение данного вида привилегированного убийства. Так, А. Б. Кирюхин, С. В. Бородин, А. Н. Красиков, отмечают то, что: «Убийство матерью новорожденного ребенка, свидетельствует о циничном отношении к человеческой жизни [1]. Мать, убившая своего новорожденного ребенка, впредь не остановится не перед чем. Степень общественной опасности повышена, так как убийство совершается с использованием беспомощного состояния лицом, которое по закону обязано заботиться об убиваемом» [3]. Мнения ученых сводятся к тому, что данное преступление не имеет оснований для квалификации его в качестве привилегированного состава, а должно квалифицироваться по п. «в» ч. 2 ст. 105 УК РФ [5].

Второй вид – это убийство матерью новорожденного ребенка в условиях психотравмирующей ситуации. Психотравмирующая ситуация – это совокупность объективных, негативных обстоятельств (например, отсутствие средств к существованию, потеря кормильца и т. п.) и негативных эмоций, вызванных указанными обстоятельствами у матери [11]. Негативные обстоятельства обязательно должны быть связаны с беременностью, родами, судьбой матери и ребёнка [12]. Третий – в состоянии психического расстройства, не исключающего вменяемость. В данном случае законодатель не связывает ответственность со столь узким промежутком времени. Психотравмирующая ситуация может возникнуть как до родов, так и во время родов или некоторое время спустя. Роды, необходимость заботиться о новорожденном ребенке, семейно бытовые неурядицы все это в совокупности может оказаться непосильной нагрузкой для психики матери, особенно в первое время. Смягчающую роль при совершении преступления играет не сама ситуация, а та психическая травма, которую она причиняет.

Рассуждая об ответственности субъекта преступления, а именно матери новорожденного ребенка, нужно обратить внимание еще на один важный аспект. Он связан с проблемой признания субъектом рассматриваемого преступления так называемой «суррогатной матери». Ряд авторов считает, что убийство ребенка суррогатной матерью следует квалифицировать по соответствующей части ст. 105 УК РФ, так как она является небиологической (а именно юридической) матерью [4]. Другие же придерживаются противоположных взглядов, поскольку суррогатная мать выполняет функции вынашивания и рождения ребенка. Она также подвержена психическим расстройствам, связанным с беременностью и родами. Данная привилегированная норма создана законодателем исходя из особого психического состояния самой роженицы, в свою очередь, «суррогатная мать» в физиологическом смысле является матерью новорожденного ребенка. На этот счет, для разрешения данной проблемы предлагается, из диспозиции статьи 106 УК РФ исключить термин «мать» и ввести термин «роженница» [2].

Также нередко встречаются ситуации, когда новорожденного ребенка убивает не сама мать, а другое лицо по ее просьбе, либо в преступных действиях совместно участвуют иные лица. Распространено утверждение о том, что соисполнительство в убийстве новорожденного ребенка совместно с его матерью другим лицом должно квалифицироваться по нескольким статьям УК РФ: по ст. 106 – для матери ребенка, по ст. 105 как убийство с отягчающими обстоятельствами – для остальных участников.

#### Список литературы

1. Бородин С. В. Преступление против жизни. – М., 1999.

2. Гребеньков А. А. Особенности привлечения к ответственности женщин за убийство своих новорожденных детей / А. А. Гребеньков, С. В. Шевелева. – М., 2014.
3. Кирюхин А. Б. Смягчающие обстоятельства в составе преступления: автореф. дис. ... к. ю. н.: 12.00.08. – М., 1994.
4. Комментарий к Уголовному кодексу РФ / под ред. А. В. Бриллиантова. – М., 2010.
5. Красиков А. Н. Ответственность за убийство по российскому уголовному праву. – Саратов, 1999.
6. Кургузкина Е. Б. Убийство матерью новорожденного ребенка: природа, причины, предубеждение / Е. Б. Кургузкина, Ю. М. Антонян. – Воронеж: ВИ МВД России, 1999.
7. Попов А. Н. Убийство матерью новорожденного ребенка. – СПб, 2001.
8. Радченко В. И. Комментарий к Уголовному кодексу Российской Федерации / научн. ред. А. С. Михлин, В. А. Казакова. – М., 2008.
9. Сафуанов Ф. Экспертиза психического состояния матери, обвиняемой в убийстве новорожденного ребенка // Российская юстиция. – 1998. – № 3.
10. Состояние преступности // Официальный сайт Судебный департамент при Верховном суде РФ. – Режим доступа: <http://www.cdep.ru/index.php?id=79>. – Загл. с экрана.
11. Терехов В. И. Расследование детоубийств. Следственная практика. – М., 1960.
12. Уголовное право. Особенная часть: учебник для вузов / под ред. И. Я. Козаченко, З. А. Незнамовой, Г. П. Новоселова. – М., 1997.

**Гривцова Юлия Евгеньевна**  
Факультет информатики и управления, 2-й курс  
Научный руководитель:  
Шатрова Юлия Станиславовна, к. п. н., доцент

### ART-ПРОЕКТ В GEOGEBRA

Для достижения образовательных результатов в соответствие с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта современному учителю необходим дополнительный инструментарий, новые подходы и приемы организации учебного процесса в рамках своего предмета, обеспечение наглядности и визуализации рассматриваемых понятий, процессов и явлений.

При проектировании уроков математики, информатики, а также занятий в рамках курсов внеурочной деятельности целесообразно использовать возможности специальных программных продуктов, одним из которых является система динамической математики GeoGebra.

GeoGebra – это бесплатная, кроссплатформенная динамическая математическая программа для всех уровней образования, включающая в себя геометрию, алгебру, таблицы, графы, статистику и арифметику, в одном удобном для использования пакете.

Покажем приемы использования программы GeoGebra при изучении темы «Паркеты». Данная тема рассматривается на наглядно-ознакомительном уровне в 5 классе при изучении раздела «Наглядная геометрия», на рабочем и формальном уровне к этой теме можно вернуться в 7–9 классах, а так же в рамках внеурочной деятельности по математике, изучая теорию замощений плоскости.

В геометрии под паркетом понимают замощение плоскости одинаковыми фигурами, которые не перекрывают друг друга и не оставляют на плоскости пустого пространства. Элементами паркета могут быть как геометрические фигуры (треугольник, правильный шестиугольник, произвольный параллелограмм), так и фигуры животных, птиц, различных силуэтов, находящиеся в определенном порядке по отношению друг к другу.

Первый элемент, который мы использовали при построении паркета – это равносторонний треугольник ABC (рисунок 1). Отметим на нем дополнительно 3 точки D, E, F. Повернем эти точки на  $60^\circ$  относительно точки B и попеременно соединим все точки вместе. Получилась фигура, представленная на рисунке 2. Эту фигуру также повернем на  $60^\circ$  относительно точки B, до тех пор, пока не получится шестиугольник (рисунок 3).

Раскрасим фигуры разными цветами (рисунок 4), а затем постепенно перенесем эти фигуры по векторам. Получился вот такой красочный паркет (рисунок 5). А если мы будем двигать точку F в разные стороны, то сможем увидеть, как наш паркет меняет свой вид и может принимать разные формы.

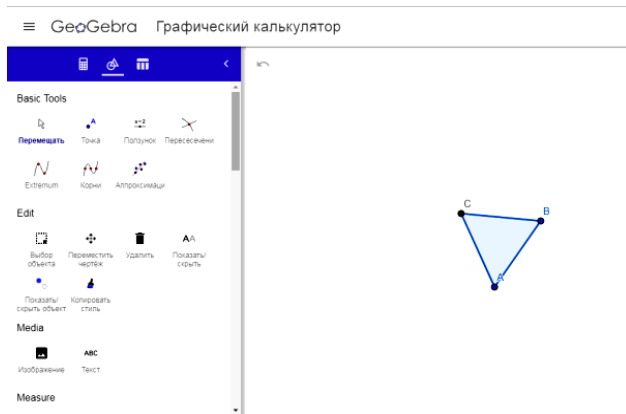


Рисунок 1

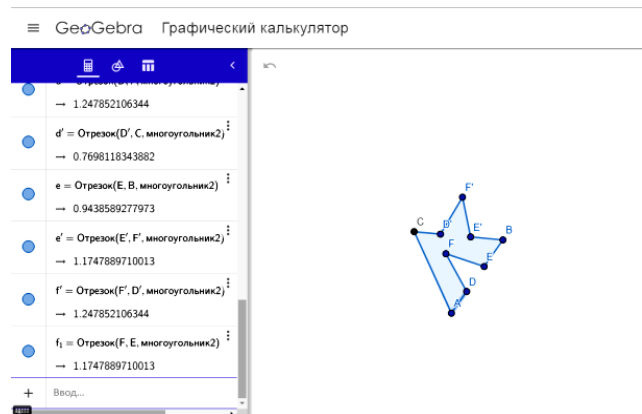


Рисунок 2

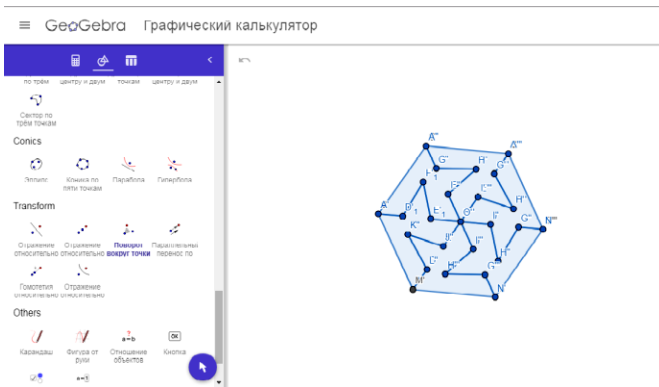


Рисунок 3

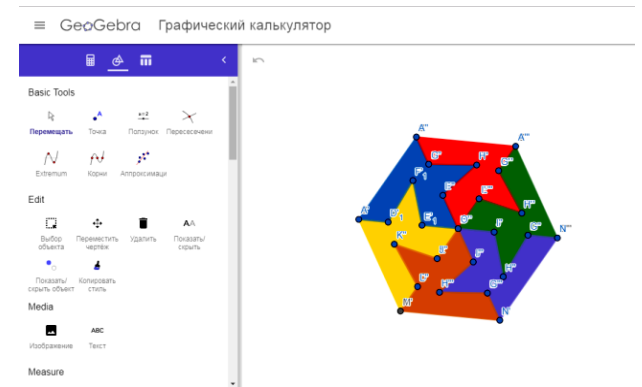


Рисунок 4

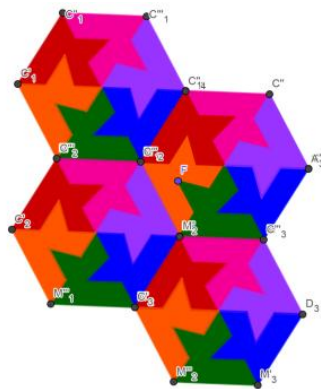


Рисунок 5. Паркет «Шестиугольник»

Второй элемент, который мы предлагаем использовать при построении паркета – это фигуры клоуна. Фигуру клоуна мы построили по точкам, соединив их (рисунок 6, 7). Перенесем фигуру по векторам, и получился интересный паркет, представленный на рисунке 8. Если же мы у центральной фигуры подвигаем точки, то весь паркет будет меняться у нас на глазах.

Возможности GeoGebra можно использовать не только на уроках математики и информатики, а также и на уроках астрономии. Например, можно построить с использованием функций программы GeoGebra «Солнечную систему» (рисунок 9). Поставим на плоскости точки, по этим точкам построим окружности с различными радиусами. С помощью ползунка зададим скорость, с которой будут двигаться наши «планеты». Добавим немного красок, и солнечная система готова. Данная динамическая модель будет весьма полезна на уроках астрономии.

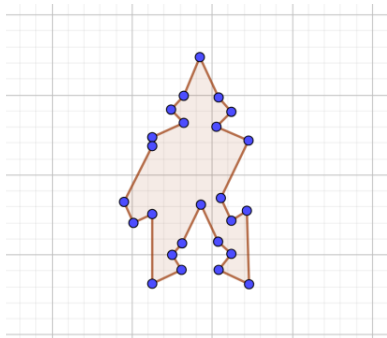


Рисунок 6

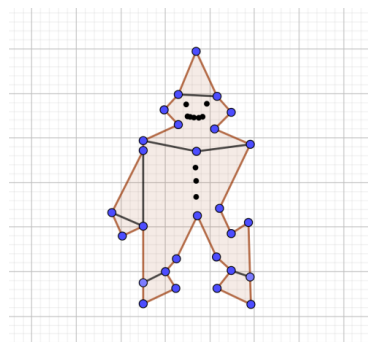


Рисунок 7

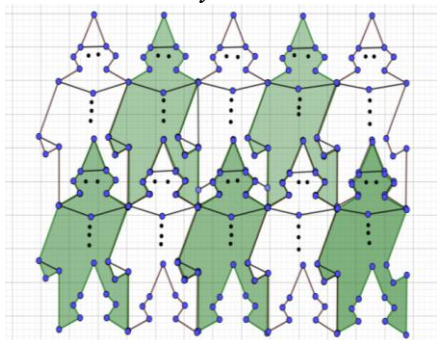


Рисунок 8. Паркет «Клоуны»

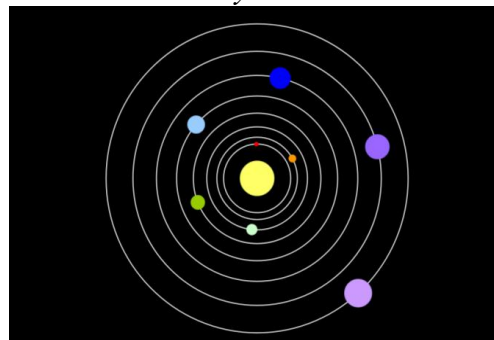


Рисунок 9. Солнечная система

Возможности программы GeoGebra способствуют развитию образного мышления у обучающихся школы, позволяют обеспечить наглядность учебного процесса, становятся хорошими помощниками учителю при объяснении обучающимся сложных тем по предмету.

**Елгина Ирина Игоревна**

Юридический факультет, 4-й курс

Научный руководитель:

Захарченко Алексей Владимирович, д. и. н., профессор

#### **НАЧАЛО ПРОЦЕССА РЕФОРМИРОВАНИЯ СОВЕТСКОЙ ПЕНИТЕНЦИАРНОЙ СИСТЕМЫ: МАРТ – ИЮНЬ 1953 ГОДА (НА МАТЕРИАЛАХ КУЙБЫШЕВСКОЙ ОБЛАСТИ)**

Процесс реформирования, получивший развитие после кончины И. В. Сталина, до настоящего времени не подвергался полному исследованию, этому способствовал ряд факторов: недоступность материалов; запутанность ведомственного подчинения конкретных учреждений; неточность статистических данных; субъективный характер восприятия изучаемого периода в истории. Данные обстоятельства указывает на возможность поиска нового взгляда на процесс реформирования советской пенитенциарной системы.

5 марта 1953 года, когда было официально объявлено о кончине вождя, осужденные испытывали смятение, а новое руководство представляло будущее достаточно смутно. Однако Л. П. Берия, взявший власть в свои руки, начал менять положение вещей с ошеломляющей быстротой. 6 марта 1953 года, еще до похорон вождя, Берия объявил о реорганизации всей пенитенциарной системы, тем самым проложив курс на изменения.

Постановлением Совета Министров СССР от 18 марта 1953 года предусматривалась передача из МВД СССР в МЮ СССР Главного управления лагерей и колоний. В составе Министерства внутренних дел СССР следовало оставить особые лагеря для содержания особо опасных государственных преступников [2, с. 148]. С марта по декабрь 1953 года количество лагерных комплексов сокращалось с 177 до 81, а численность заключенных – с 2,5 до 1 миллиона человек [3, с. 126].

21 марта 1953 года Берия прекратил строительство силами ГУЛАГа более двадцати крупных объектов на основании, что это строительство «не вызывается неотложными нуждами народного хозяйства» [10, с. 445].

26 марта 1953 года Берия представил в Президиум ЦК КПСС записку, в которой сообщает, что в исправительно-трудовых лагерях, тюрьмах и колониях находится 2 526 402 заключенных, из которых «особо опасных государственных преступников» только 221 435, и приводит доводы в пользу освобождения многих не входящих в эту категорию.

Проект указа, подготовленный министерством внутренних дел СССР совместно с министерством юстиции СССР и Генеральным прокурором СССР, был единогласно одобрен 27 марта 1953 года. По указу «Об амнистии» освобождению подлежали: осужденные на срок до 5 лет включительно; осужденные за должностные, хозяйственные и некоторые воинские преступления; несовершеннолетние; престарелые; женщины, имеющие малолетних детей; а также заключенные, «страдающие неизлечимым недугом» [5, с. 102]. Всего из мест заключения надлежало освободить 1 203 421 человека. По этой причине было ликвидировано 104 лагеря, 1 567 колоний и лагерных подразделений.

В связи с новыми указаниями, на местах проводилась работа по обсуждению состояния пенитенциарной системы. В протоколах партийной организации УИТЛК УМВД Куйбышевской области [6, с. 73–75] присутствует информация о выполнении Указа от 27 марта 1953 года. В документе отмечается, что все основные мероприятия по выполнению Указа об амнистии были проведены в срок. Однако серьезным недостатком в деятельности аппарата управления в 1953 году признается односторонняя работа по выполнению Указа об амнистии, забылась другая сторона дела – правильное трудоустройство контингента. Партбюро и руководством управления приняты меры для перестройки работы в связи с проведенной амнистией. К примеру, 15 мая 1953 года партбюро обсудило вопрос «О состоянии трудоустройства контингента после проведенной амнистии». Отмечалось, что положение ИТЛК нужно держать на контроле.

Выявлено, что по состоянию на 15 апреля 1953 года облпрокуратурой санкционировано постановлений на освобождение заключенных по Указу «Об амнистии» – на 10 622 человека. Но из 10 622 человек, на которых дана санкция на освобождение, фактически освобождено только 6 тысяч человек [7, с. 129].

Однако процесс проведения амнистии нельзя рассматривать как сугубо положительный, потому как существовали и отрицательные стороны ее проведения. Так, в докладе о ходе выполнения постановления бюро Обкома КПСС от 28 октября 1953 года «О мерах усиления охраны общественного порядка и борьбы с уголовной преступностью в г. Куйбышев» [8, с. 4–5] отмечается, что многие из амнистированных вновь стали заниматься преступной деятельностью. С января по апрель 1953 года отмечено последовательное снижение преступности. Однако с мая 1953 года, несмотря на предпринимаемые меры, преступность стала резко возрастать. В ноябре 1953 года рост преступности был приостановлен и пошел на снижение.

Установлено, что рост преступности в основном происходил за счет преступлений, совершаемых амнистированными и в результате их влияния на неустойчивую молодежь, отдельные лица из которой не занимались в прошлом преступной деятельностью.

С апреля по декабрь 1953 года включительно было привлечено и арестовано 563 человека амнистированных, что составляет 32 % к общему числу привлеченных за тот период. Причем следует отметить, что амнистированными совершались наиболее опасные виды преступлений [8, с. 4–5].

4 апреля 1953 года Л. П. Берия прекратил расследование «дела врачей». Это была первая перемена, о которой сообщили стране. 28 апреля 1953 года председателю Совмина СССР Г. М. Маленкову был представлен проект указа Президиума Верховного Совета СССР «О замене уголовной ответственности за некоторые преступления мерами административного и дисциплинарного порядка и о смягчении уголовной ответственности за отдельные преступления» [4, с. 21].

Л. П. Берия позаботился и о других, менее гласных изменениях. В силу вступил Приказ «О заощереии применения к арестованным каких-либо мер принуждения и физического воздействия» [4, с. 28] от 4 апреля 1953 года. 15 июня 1953 года в Президиум ЦК КПСС была представлена записка Л. П. Берия об ограничении прав Особого Совещания при МВД СССР [4, с. 63].

16 июня 1953 года Берия предложил Совету Министров СССР и Президиуму ЦК КПСС «ликвидировать сложившуюся систему принудительного труда ввиду экономической неэффективности и бесперспективности» [1, с. 145].

Берия принимал решения достаточно быстро, его реформы не могли не потревожить соратников по партии. Уже 26 июня 1953 года, Президиум Верховного Совета СССР постановляет: снять Л. П. Берия с поста первого заместителя председателя Совета министров СССР и с поста министра

внутренних дел СССР. В связи с этим, бюро Куйбышевского обкома КПСС постановляет: 13 июля 1953 года провести объединенный пленум обкома и Куйбышевского горкома ЦК КПСС «О преступных антигосударственных действиях Берия» [9, с. 28].

В заключении Берия провел последние несколько месяцев жизни. Суд состоялся в декабре 1953 года.

Начальный этап реформирования, хотя краткий по времени, но качественно отличавшийся от предыдущей работы пенитенциарной системы, привел к запуску процесса реорганизации всей репрессивной системы и во многом определил путь на дальнейшие преобразования.

#### **Список литературы**

1. Иванова Г. М. ГУЛАГ в системе тоталитарного государства. – М.: МОНФ, 1997.
2. Кокурин А. И. «Новый курс» Л. П. Берия / А. И. Кокурин, А. И. Пожаров // Исторический архив. – 1996. – №4. – С. 132–164.
3. Котек Ж. Век лагерей: лишение свободы, концентрация, уничтожение. Сто лет злодеяний / Ж. Котек, П. Ригуло; пер. с фр. Е. Мурашкинцевой. – М.: Текст, 2003.
4. Лаврентий Берия. 1953. Стенограмма июльского пленума ЦК КПСС и другие документы / под ред. акад. Л. Н. Яковлева; сост. В. Наумов, Ю. Сигачев. – М.: МФД, 1999.
5. Лейбович О. Л. Реформа и модернизация в 1953–1964 гг. – М.: Социум, 1998.
6. Самарский областной государственный архив социально-политической истории. Ф. 7357. Оп. 1. Д. 45. Л. 73–75.
7. СОГАСПИ. Ф. 656. Оп. 108. Д. 28. Л. 129.
8. СОГАСПИ. Ф. 656. Оп. 109. Д. 16. Л. 4–5.
9. СОГАСПИ. Ф. 656. Оп. 90. Д. 64. Л. 28.
10. Эпплбаум Э. ГУЛАГ. Паутина Большого террора. – М.: Московская школа политических исследований, 2006.

**Ильин Алексей Владимирович**

Юридический факультет, 4-й курс

Научный руководитель:

Артюков Антон Петрович, к. и. н., доцент

#### **СЫЗРАНСКИЙ ГОРОДСКОЙ КОМИТЕТ ОБОРОНЫ В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ**

С началом Великой Отечественной войны во многих регионах СССР стали действовать комитеты обороны. Так в Куйбышевской области начали действовать одновременно два городских Комитета Обороны – Куйбышевский и Сызранский, где Куйбышевский горКО являлся руководящим по отношению к Сызранскому.

В зону деятельности Куйбышевского городского комитета обороны включались следующие города и районы, помимо города Куйбышева: город Чапаевск, районы: Молотовский (сельский), Чапаевский, Дубово-Уметский, Кинельский, Красноярский и Сосново-Солонецкий. Секретарем обкома ВКП(б) являлся Федор Николаевич Муратов» [1].

В соответствии с постановлением Государственного Комитета Обороны от 13 сентября 1942 г. № 2291/с образовать Сызранский городской комитет обороны в следующем составе: т. Астафьев – первый секретарь горкома ВКП (б)(председатель), Алексин – председатель горисполкома, Туляков – нач. горотдела НКВД, Василькевич – нач. гарнизона города Сызрани.

«Постановление Куйбышевского областного комитета ВКП (б) от 18 сентября 1942 г. «Об образовании комитета обороны г. Сызрани».

В зону деятельности Сызранского городского комитета обороны входили: город Сызрань и Сызранский сельский район. Секретарь обкома ВКП(б) Ф. Н. Муратов» [4].

В 1942 г. по решению Президиума Верховного Совета РСФСР вступает в обязательное исполнение постановление, в котором предлагалось в городе Сызрани образовать три административных района – Центральный, Промышленный и Октябрьский. Последний из них создавался из поселков Батраки, Костычи станции Правая Волга и некоторых деревень [5].

Сызранский городской комитет обороны обязывал все государственные, правоохранительные, партийные, хозяйственные структуры следовать точно установленному порядку, который был необ-

ходим для реализации деятельности чрезвычайных органов власти. Прежде всего – это мобилизация людских материальных ресурсов, организация производства военной продукции, формирование боевых резервов для фронта (народное ополчение или набор солдат в ряды Красной Армии), агитация населения в участии создании фондов обороны, прием эвакуированных предприятий, госпиталей и т. д.

Главными отраслями экономики в городе Сызрани стали военное, топливное и продовольственное производства. В годы войны были создаваны новые предприятия для обеспечения фронтовых нужд. Вся деятельность структур была направлена на устранение фронтовых и прифронтовых проблем. Около 70 % решений Комитета Обороны посвящено исключительно производственно-промышленной сфере [3, с. 74].

Обеспечение государственной и общественной безопасности являлось в военное время необходимым условием надежного функционирования тыла в период Великой Отечественной войны. Сызранский городской Комитет Обороны своими постановлениями вводил заслоны и патрульные посты на дорогах к городу, в помощь милиции были организованы отряды добровольцев. Идущий через Сызрань большой поток эвакуированного населения приносил с собой и уголовно-криминальные элементы. С 1942 г. был установлен режимный контроль и строгая пропускная система на предприятиях, железной дороге и других объектах города [2].

С начала войны в городе Сызрань стал местом сосредоточения крупных тыловых лечебных учреждений и эвакуированных госпиталей. Нужды медицинских учреждений находились под постоянным контролем городского комитета обороны города Сызрани. Функционирование и деятельность городского комитета обороны в городе Сызрани была объявлена завершенной весной 1943 г. после Сталинградской битвы, когда начался коренной перелом в войне и Вермахт удалось отбросить от реки Волга [6].

#### **Список литературы**

1. Самарский областной государственный архив социально-политической истории. Ф. 656. Оп. 6. Д. 135. Особая папка 01.09 – 30.09. 1942 года. Л. 42.
2. Сызранский филиал Центрального государственного архива Самарской области. Ф. 187. Оп. 2. Д. 102. ЛЛ. 49–51.
3. Горьков Ю. А. Государственный комитет обороны постановляет (1941–1945). Цифры, документы. – М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2002.
4. СОГАСПИ. Ф. 656. Оп. 6. Д. 135. Особая папка 01.09 – 30.09. 1942 года. Л. 43.2
5. ЦГАСО. Ф. Р-2558. Оп. 7. Д. 402. Л. 80.
6. СОГАСПИ. Ф. 714. Оп. 1. Д. 1. Л. 21.

**Ильина Юлия Геннадьевна**  
Юридический факультет, 1-й курс  
Научный руководитель:

Захарченко Алексей Владимирович, д. и. н., профессор

#### **ДОЛЛАР США: МИРОВАЯ ВАЛЮТА ИЛИ ИНСТРУМЕНТ ПОЛИТИЧЕСКОГО УПРАВЛЕНИЯ?»**

Актуальность данной научной работы: в настоящее время мы наблюдаем активный рост доллара США, и укрепление Америки на финансовом рынке. Доллар не стабильна валюта, стремящаяся вверх не смотря ни на что. Валюта США одна из самых активных, в неё вкладывают свои финансы, надеясь на дальнейший её рост. Цель исследования: раскрыть механизмы использования доллара, как инструмента внешнеполитического воздействия. Так же я поставила перед собой задачи: рассмотреть причины укрепления доллара США и его перспективы; раскрыть роль банков США в использовании доллара; показать степень эффективности доллара США, как политического инструмента на международной арене.

В данной работе я рассматриваю такую финансовую валюту, как доллар США. Основные валюты – это самые популярные валюты на международном рынке форекс (международный межбанковский рынок ФОРЕКС, является самым популярным финансовым рынком на планете, в торговле на котором принимают участие большое количество людей и организаций). Он поддерживает такие

финансовые валюты как: французский франк, немецкие марки, российский рубль и многие другие, но на первом месте среди валют располагается доллар [4].

Как такая относительно молодая валюта как доллар взошла на вершину среди финансовых валют? Для разъяснения этого стоит обратиться к истории: в 1867 году Парижским соглашением в качестве единой и единственной формы мировых денег было принято золото, а внешний вид денежных знаков значения не имел, так как золото принималось в оплату в соответствии с весом. Британский фунт стерлингов до Первой Мировой войны занимал почетное первое место, но позже утратил свое экономическое влияние (в 1918 году). Затем на это место помимо фунта претендовали французский франк, американский доллар и немецкая марка, но по итогам Второй Мировой войны она обесценилась, по той же вине Великобритания и Франция оказались в тяжелом положении, а экономика этих 2 стран была практически разрушена. Америка осталась единственной супердержавой, которая вышла из войны еще сильнее, чем в ее начале. И началом того, что американский доллар стал стандартом, мировой денежной единицей, было положено на конференции в городе Бреттон-Вудс в 1944 г. Одновременно с этим правительство США пообещало ввести фиксированный курс своей банкноты по отношению к золоту, тем самым фактически заменив древнюю и общепринятую валюту – золото [1].

Эмиссией долларов США занимаются 12 банков – ФРС (федеральная резервная система) – организация, регулирующая все вопросы, связанные с валютой, но не зависит напрямую от президента, создана в 1913 году и функционирует до сегодняшнего времени. По сути ФРС не государственная, а частная контора, реальными владельцами которой считаются крупные финансовые группы: Bank of America и корпорация GPMorgan. ФРС руководят 7 полномочных людей, что назначает президент. После утверждения конгрессом, срок работы на 14 лет. Чтобы узнать в каком именно банке напечатана купюра, нужно посмотреть на соответствующую маркировку на банкноте, цифры и буквы которой указывают резервный банк определенного штата: 1А-Бостон, 2В-Нью-Йорк, 3С-Филадельфия, 4D-Кливленд, 5Е-Ричмонд, 6F-Атланта, 7G-Чикаго, 8Н-Сент-Луиз, 9I-Миннеаполис, 10J-Канзас-Сити, 11К-Даллас, 12L-Сан-Франциско. Помещения, где печатают доллары, оснащены серьезной системой защиты и охраны. На сегодняшний день выпуском американской валюты занимается не менее 2,3 тысяч человек. По официальным данным в свободном обращении находится около 1,1 триллиона американских долларов наличными [5].

Основными держателями депозитов золота в США остаются: монетный двор, расположенный в Денвере, где хранится около 1400 тонн металла; денежное хранилище в Вест-Пойнте, где находится еще одна доля капитала – примерно 1700 тонн; в расположенных в районе Манхэттена подземных кладовых ФРБ размещено 400 тонн слитков; ну и на самом таинственном и сверх засекреченном объекте, построенном еще во время войны, – Форт-Ноксе, хранится львиная доля золотого запаса в размере 4603 тонны драгоценного металла [2].

Одним из главных элементов экономики США являются санкции. Экономические санкции – экономические мероприятия запретительного характера, которые используются одним участником международной торговли по отношению к другому участнику для того, чтобы принудить последнего к изменению политического курса [3]. Самый распространённый вид санкций – эмбарго (то есть запрет на экспорт товаров из страны и импорт товаров в страну). Также распространен такой вид санкций, как запрет на поставки определенных (оружие, высокие технологии) товаров в страну (последствия и риски в данном случае те же, что и при ограничениях на экспорт). Так же под санкции могут попадать не только товары, но и люди. Какая выгода у Америки от введенных ей санкциях? «Угрозы Вашингтона вводить против России санкции «каждые один-два месяца» – лишнее подтверждение того, что США нацелились играть в долгую, чтобы, во-первых, максимально обескровить Россию, лишит ее ресурсов для активной внешней политики, а во-вторых, «сменить режим», натравив на власть народ и элиту» об этом заявил спецпредставитель США по Украине Курт Волкер.

В последние десятилетия, помимо экономической власти, доллар в политике США сыграл важную роль из-за высокого спроса на него и он стал важнейшим инструментом американской внешней политики. И это сегодня используется Америкой как оружие против других стран. М. Бранд и Р. Херрера, авторы статьи «Империализм доллара», говорят: «Что стоимость доллара определяет не количество долларов в обращении, а спрос на него. Этот спрос огромен из-за позиции доллара, как международной валюты. Эта долларовая позиция поддерживается только военным доминированием США, хотя экономика США и ее денежно-кредитная политика становятся слабее» [6].



Исходя из анализа материала, я пришла к следующим выводам:

1. Роль банков США в использовании доллара: эмиссию доллара осуществляет 12 банков – ФРС. Главными функциями ФРС является не только печать банкнот, но и этот орган поддерживает стабильность финансовой системы и выступает одним из крупнейших кредиторов экономики и правительства Америки.

2. Степень эффективности доллара США, как политического инструмента на международной арене: верховенство доллара началось в начале XX века, когда доллар стал мировой резервной валютой, но в экономике XXI века ситуация несколько изменилась. Так как сегодня, государственный долг США превышает 13 триллионов долларов, который постоянно растет, вследствие этого, население и коммерческие структуры США не могут получать кредиты, безработица высока и многие граждане теряют свои дома, не в состоянии оплатить ипотеку и кредиты.

3. Причины укрепления доллара США и его перспективы: курс американской валюты к большинству мировых валют растет потому, что создается фон, который оказался лучше ожиданий данных по индексу деловой активности в сфере услуг США. А политические лидеры, которые когда-то приняли гегемонию доллара, неохотно или иначе, отступают. Укрепление доллара обуславливается в надежду других, что он будет расти, и экономика США будет более устойчивой, а дальнейшие перспективы доллара неоднозначны, так как одни социологи прогнозируют рост и дальнейшее его развитие, а другие его упадок и замена доллара китайским юанем.

#### **Список литературы**

1. Гудвин Д. История доллара. – М., 2016.
2. Дудочкин А. С. Золотовалютные резервы стран мира: Россия, США, Китай // Молодой ученый. – 2015. – № 24. – С. 423–425.
3. Латышев С. Чего конкретно хотят добиться США санкциями против России. – Режим доступа: [https://tsargrad.tv/articles/chego-konkretno-hotjat-dobitsja-ssha-sankcijami-protiv-rossii\\_164617](https://tsargrad.tv/articles/chego-konkretno-hotjat-dobitsja-ssha-sankcijami-protiv-rossii_164617). – Загл. с экрана.
4. Основные валюты. – Режим доступа: [http://economic-definition.com/Currencies/Osnovnye\\_valyuty\\_Major\\_currencies\\_eto.html](http://economic-definition.com/Currencies/Osnovnye_valyuty_Major_currencies_eto.html). – Загл. с экрана.
5. Производство долларов США. – Режим доступа: <https://odollarah.ru/fakty-o-dollarax/ssha-gde-pechatajut.html>. – Загл. с экрана.
6. Шлагер А. Крах доллара. Будущее доллара и российской экономики // Молодой ученый. – 2010. – № 12. Т. 1. – С. 114–119.

**Карелин Вадим Валерьевич**

Психолого-педагогический факультет, 4-й курс

Научный руководитель:

Устюжанинова Елена Николаевна, к. п. н., доцент

#### **ВЗАИМОСВЯЗЬ ИЕРАРХИИ ЦЕННОСТЕЙ С ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИМИ ОСОБЕННОСТЯМИ У ПОДРОСТКОВ**

На фоне серьезных изменений в структуре ценностных ориентаций в современном обществе, особенности структуры ценностей у подростков представляют особый интерес. Важным представляется вопрос изучения факторов, связанных с иерархией ценностей. И в этом контексте мы анализируем такие факторы как акцентуации характера и механизмы защиты, сложившиеся у подростков. Данная тема является мало изученной.

Духовный уровень, как компонент структуры иерархии личности, определяется как своеобразная вертикальная составляющая, нематериальное системообразующее начало, позволяющее выйти за рамки «эго».

Душевный уровень личности определяется нами как совокупность сознательной, рассудочной, эмоциональной и волевой сфер деятельности человека, которые соединены друг с другом духовно-нравственными стержнями.

Уровень тела, нижний в иерархической структуре личности – инстинктивный уровень личности, который нацелен, прежде всего, на удовлетворение витальных потребностей.

Акцентуации характера – это крайние варианты нормы, при которых отдельные черты характера чрезмерно усилены, в следствие чего обнаруживается избирательная уязвимость в отношении определенного рода психогенных воздействий при хорошей и даже повышенной устойчивости к другим [2].

Л. С. Выготский определял характер как целостный и устойчивый склад душевной жизни человека, приобретенный помимо врожденных свойств нервной системы, проявляющихся в отдельных его психических актах и состояниях, его манерах, привычках, складе ума и свойственных человеку эмоциональных переживаниях.

Для Адлера, характер – это обращенная к будущему сторона личности. В формировании характера определенную роль играют: особенности чувств (долг, честь, совесть); воля; мировоззрение; деятельность. Образование характера связано с природой (темперамент), обществом и общественными идеями; другими людьми, общественными связями, которые характерны для данного индивида; деятельностью [4].

Прослеживается влияние духовных ценностей на формирование характера, и эмоциональное его реагирование, т. к. эмоционально мы реагируем не на все, а только на то, что жизненно важно или ценно. Без духовных ценностей человек бы легко мог впасть в зверя, как об этом говорил Князь Трубецкой, именно через них мы получаем тот не заменимый социокультурный опыт, о котором говорит Выготский. Данный опыт строится на духовных ценностях культуры, в которой проживает человек и строится культура на духовно-нравственном поведении и взаимодействии членов данной группы, нации и т. д.

Для подтверждения гипотезы нами было проведено исследование на 70 подростках мужского и женского пола от 14 до 15 лет, обучающихся в НФ «ДЕОЦ». Получены следующие результаты. Установлена положительная корреляционная связь между духовным уровнем ценностей и следующими психологическими механизмами защит: реактивным образованием; проекцией; экзальтированной акцентуацией характера; циклоидной акцентуацией характера; а также педантичным, тревожным и экзальтированными типами акцентуациями характера.

Отрицательная корреляция установлена между духовными ценностями и защитой «подавление», а также возбудимой и экзальтированной акцентуациями.

Подростки, у которых духовные ценности превалируют, над душевными ценностями, чаще имеют такой психологический механизм защиты как реактивное образование. Данный механизм защиты свойственен людям, которые уже освоили «высшие социальные ценности», им свойственно ориентироваться в первую очередь на общественные правила и нормы, как бы сказал Виктор Франкл «Концентрация не на самом себе, а на окружающих».

Так же установлен взаимосвязь духовных ценностей с психологическим защитным механизмом «проекция». Можно предположить, что в данном случае «проекция» выступает как положительная черта личности. Это означает, что такие подростки думают о других в положительном ключе (как о себе). Например, другой такой же хороший, как и я; он думает обо мне хорошо; он желает мне добра.

Такой психологический механизм защиты как «подавление» в меньшей степени наблюдается у подростков с духовными ценностями. В связи с тем, что они в меньшей степени воспринимают мир как угрозу и все неприятные ситуации воспринимают более спокойно, подходя к этому с вопросом «Не за что, а для чего». И возможно в большей степени поступают по совести, в связи, с чем данный механизм защиты является не актуальным.

Подросткам, у которых духовные ценности выше, чем душевные, свойственна экзальтированная акцентуация характера. Этим подросткам свойственны привязанность и внимательность к друзьям и близким. Они альтруистичны, имеют чувство сострадания, хороший вкус, проявляют яркость и искренность чувств.

Подросткам, у которых душевные ценности выше, чем духовные свойственна «циклоидная» акцентуация характера. Для них характерны достаточно частые периодические смены настроения, в связи с чем так же часто меняется манера общения с окружающими их людьми. В период повышенного настроения, такие люди преимущественно общительны, а в период подавленного – замкнуты. Во время душевного подъема они ведут себя как люди с гипертимной акцентуацией характера, а в период спада – как люди с дистимной акцентуацией, которой свойственно немногословность, доминирующее пессимистическое настроение и низкая контактность. Такие люди являются обычно до-

моседами, тяготятся шумным обществом, редко вступают в конфликты с окружающими, ведут замкнутый образ жизни. Они высоко ценят тех, кто с ними дружит, и готовы им подчиняться. Они обладают следующими чертами личности, привлекательными для партнеров по общению: добросовестностью, серьезностью, обостренным чувством справедливости. Но так же у них есть и отталкивающие черты. Это замедленность мышления, пассивность, неповоротливость, индивидуализм.

Исходя, из проведенного нами исследования и полученных результатов мы видим, что существует взаимосвязь иерархии ценностей с акцентуации характера и психологическими механизмами, защиты.

#### **Список литературы**

1. Авдулова Т. П. Психология подросткового возраста: учебное пособие. – М.: Академия, 2014.
2. Личко А. Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. – Л.: Медицина, 1983.
3. Райгородский Д. Я. Психология и психоанализ характера. – Самара: БАХРАХ, 1997.
4. Романова В. Я. Классификация личностей // Гиппенрейтер Ю. Б. Психология индивидуальных различий. Хрестоматия. – М.: ЧеРо, 2000.
5. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – СПб: Питер, 1999.

**Карпушов Юрий Владимирович**

Филологический факультет, 4-й курс

Научный руководитель:

Варакина Маргарита Игоревна, к. филос. н., доцент

#### **Язык КИТАЙСКОЙ РЕКЛАМЫ: ПРАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

Наше время – эпоха, в которой человечество в своем развитии достигло уровня, когда активное производство товара и развитие информационных технологий порождают интернациональные торговые отношения.

Тема языка рекламы широко представлена во множестве работ исследователей из разных стран мира. Однако нами было замечено, что как правило эти работы рассматривают рекламу, в которой применяемый язык принадлежит к индо-европейской семье. Зачастую, результаты этих исследований не отражают реалий языка восточных стран. На наш взгляд, вопросам языка рекламы стран Азии, в частности Китая, уделено, недостаточно внимания. Говоря о китайской рекламе, мы считаем необходимым отметить её долгую историю. Древнейший рекламный текст, известный на сегодняшний день, встречается в первом сборнике китайской поэзии Ши-цзин и датируется XI–VI вв. до н. э. Традиционной же для Китая формой рекламы уже на протяжении веков остается вывеска.

На сегодняшний день в китайской рекламе ярко выражены два направления: коммерческое и социальное. И коммерческой, и социальной рекламе присущи общие концепты:

- Семья
- Традиции
- «Имя»
- Природа

И тот, и другой вид рекламы характеризуется следующими особенностями:

- Тяготением к архаичным формам (в том числе и на экстралингвистическом уровне: имитация изображений «под старину», выбор шрифтов и т. д.)
- Использованием характерного набора тропов, в который входят:
  - Параллельные конструкции
  - Лексический повтор
  - Рифма (в китайском понимании этого явления)
  - Ритм
  - Архаизмы
- Схожесть с традиционными китайскими речениями чен-юй (как правило представлены двумя синтагмами из четырех или пяти иероглифов)

Зачастую данные особенности встречаются в комплексе. Хорошо иллюстрирует представленные выше тезисы следующий пример: «情味拉面, 挺好口味» (qingwei lamian, tinghao kouwei), в данном рекламном тексте заведения общественного питания представлены параллельные конструкции, ритм и схожесть с чен-юй.

Рекла необходима для успешного продвижения товара на рынке, но, помимо рекламы, еще одним важным аспектом, для удачного продвижения товара является выбор верной нейминговой стратегии. «Хрестоматийным» примером ошибочного выбора названия компании в Китае может послужить история Coca Cola Ltd. При продвижении на рынке КНР своего товара, обладавшего к тому моменту уже всемирно известным названием, было решено сохранить его оригинальное звучание. Однако в китайском языке это было созвучно фразе «укуси головастика» или «восковая лошадь», в результате через некоторое время напиток был переименован в 可口可乐 (kekou kele), что можно перевести как «счастье во рту».

Как правило, китайские компании не испытывают трудностей при выборе нейминговых стратегий для продвижения своего бренда, в то время как таковые могут возникнуть у иностранных фирм, входящих на новый рынок.

В ходе исследований названий иностранных брендов, действующих на территории КНР, нами было выявлено, что длина названия, как правило, составляет 2–4 иероглифа. К тому же были выявлены 5 вариантов нейминговых стратегий, применяемых с различной частотой. Результат исследования представлен в таблице 1.

Таблица 1

**Частота применения нейминговых стратегий**

Стратегия	Пример	Частота применения
Сохранение написания	Skype	12 %
Сохранение смысла	Volkswagen – 大众汽车 – dàzhòng qìchē	20 %
Сохранение звучания	Sony – 索尼 – suǒní	51 %
Гибридная: сохранение звучания и смысла (частично)	Starbucks – 星巴克 – xīngbākè – «звезды+бар+справляться»	5 %
Формирование нового названия	Додо пицца – 味美达披萨 – wèiměidá	12 %

#### Список литературы

1. Попова З. Д. Когнитивная лингвистика: учебное пособие для лингвистов, когнитологов, культурологов, филологов / З. Д. Попова, И. А. Стернин. – М.: АСТ: Восток-Запад, 2007.
2. Розенталь Д. Язык рекламных текстов: учеб. пособие для вузов по спец. «Журналистика» / Д. Розенталь, Н. Кохтев. – М.: Высш. шк., 1981.
3. 中国最早广告 – Древнейшая китайская реклама. – Режим доступа: <http://m.ximalaya.com/news/2018-02-26/iGBXdmms.html>. – Загл. с экрана.

**Каткасова Дарья Геннадьевна**

Психолого-педагогический факультет, 2-й курс

Научный руководитель:

Разагатова Наталья Александровна, к. п. н., доцент

#### **МЕНТАЛЬНЫЕ КАРТЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УУД МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА**

Сегодня Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования предъявляет требования к результатам не только предметным, но и метапредметным, в частности к формированию познавательных универсальных учебных действий, необходимость их формирования требует от учителя поиска средств активизации и управления образовательной деятельностью младших школьников. На наш взгляд, одним из таких средств может являться самостоятельное создание ментальных карт обучающимися на уроках окружающего мира.

Проанализировав и систематизировав теоретические источники, мы определяем понятие «Познавательные УУД» как систему способов познания окружающего мира, построения самостоятельного процесса поиска, исследования и совокупность операций по обработке, систематизации, обобщению и использованию полученной информации.

По данным ученых института стратегических исследований Российской академии образования (Виноградова Наталья Фёдоровна и др.), познавательные УУД можно разделить на три группы:

1. Отражающие мыслительные операции;
2. Участвующие в поисковой и исследовательской деятельности;
3. Обеспечивающие работу с информацией различного вида.

Использование ментальных карт способствует формированию УУД, относящихся в большей степени ко второй группе, как например, самостоятельное выделение и формулирование познавательной цели; поиск, выделение необходимой информации и структурирование знаний, моделирование отношений между объектами исследования

Понятие ментальные карты в нашем исследовании мы определяем как технику визуального отображения информации, позволяющую эффективно структурировать и обрабатывать ее.

У ментальных карт можно выделить следующие отличительные черты:

- Наглядность:

За счёт структурированности информации, всю тему с ее многочисленными сторонами можно окинуть одним взглядом.

- Привлекательность:

Из-за того, что ментальная карта содержит в себе яркие элементы, картинки и символы она привлекает внимание младших школьников

- Запоминаемость:

Благодаря работе обоих полушарий мозга, использованию образов и цвета информация, закодированная в ментальной карте, легко запоминается.

- Возможность пересмотра:

Пересмотр ментальных карт позволяет вспомнить ранее пройденный материал и закрепить его основные моменты.

- Творчество:

Процесс создания ментальной карты позволяет развить творческие способности.

В составлении ментальных карт можно выделить три принципа:

1. Ваша фантазия;
2. Структурированность информации;
3. Малое количество слов.

Для создания ментальной карты мы предлагаем следующий алгоритм:

1. Макет, на котором будет ментальная карта, располагается горизонтально;
2. В центр помещается и выделяется тема или её образ;
3. От центра проводятся, так называемые, ветви, которые являются ключевыми моментами темы, на них пишется ключевое слово и фраза.

Важно:

3.1. Ментальная карта читается по часовой стрелке, поэтому ветви, мысли, должны идти по порядку. Можно указать, где начало у Вашей ментальной карты.

3.2. Ветви должны быть толстые, это символизирует её важность,

3.3. У каждой должен быть свой цвет, так как каждая ветвь – это отдельная мысль,

3.4. Ключевой момент не должен содержать в себе длинную фразу, он должен быть ёмким, лучше, если это будет одно слово или условное обозначение, которое с ним ассоциируется.

4. От ветвей проводятся второстепенные ветви – подветви, это дополнительные моменты, которые более полно раскрывают тему, на них добавляются фразы, иллюстрации, символы. Второстепенные ветви можно проводить до тех пор, пока мысль не исчерпает себя.

5. После того, как появится структура ментальной карты, можно свободно «передвигаться» по ней, добавляя детали, иллюстрации или символы.

Важные моменты выделяются ярким цветом или крупным шрифтом.

Для того, чтобы научить младших школьников составлять ментальные карты, мы предлагаем представить её в виде паучка (рис. 1).

Алгоритм создания ментальной карты предполагает его использования учениками 3–4 класса.

Ментальную карту можно создать не только с помощью компьютерных программ, но и с помощью изобразительных средств. Но использование компьютерных программ поможет сформировать у ребёнка ИКТ-компетентность.

Вместе с учениками 3 класса мы создали ментальную карту на уроке окружающего мира на тему «Первые поселения человека» [4, с. 52] (рис. 2).

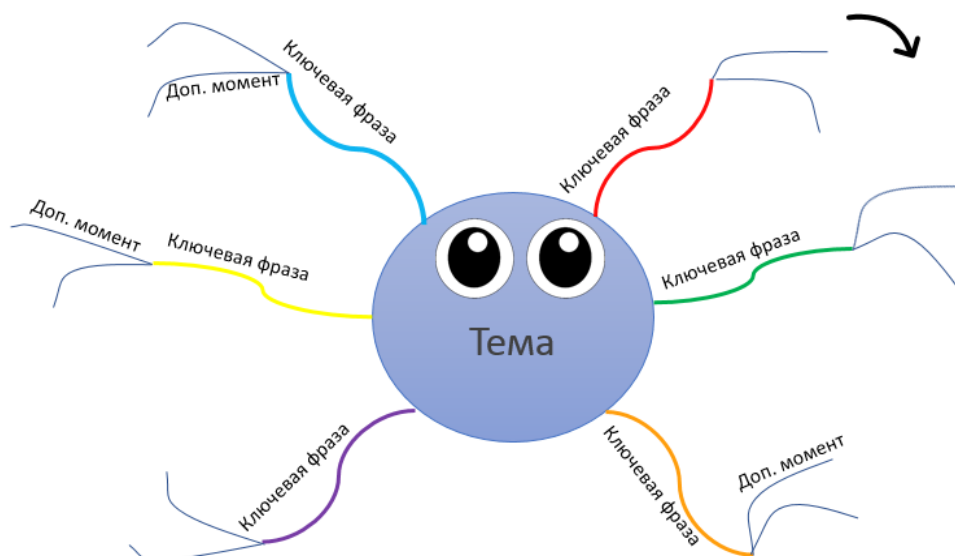


Рисунок 1. Образец ментальной карты в виде паука

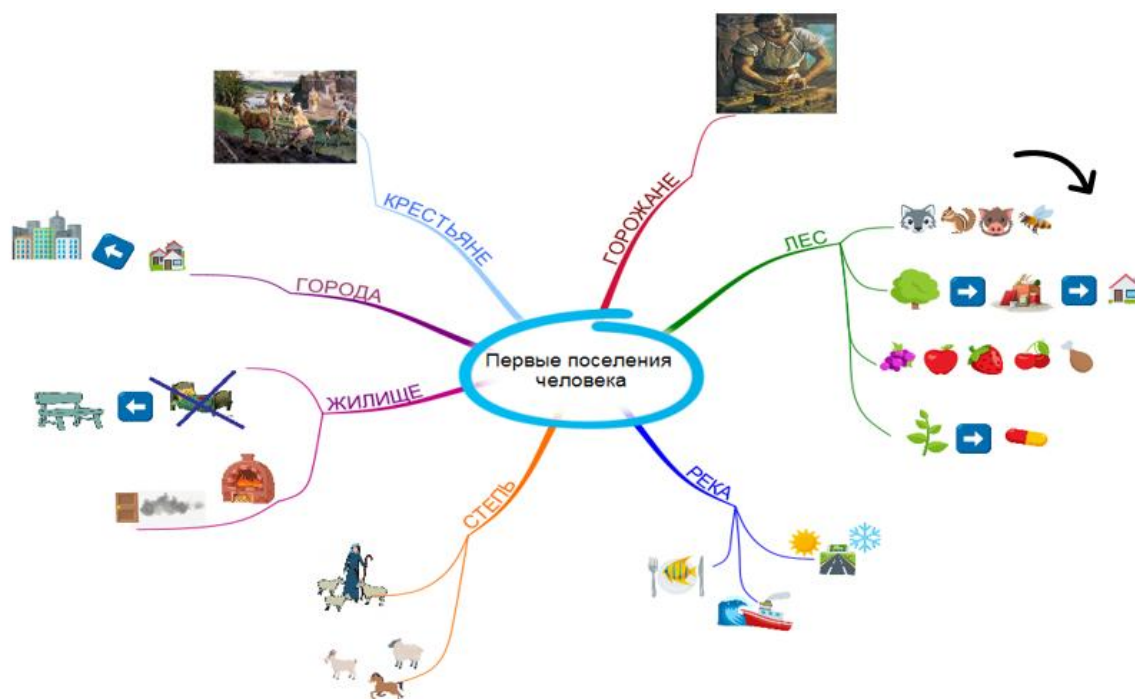


Рисунок 2. Ментальная карта «Первые поселения человека»

### Список литературы

1. Асмолов А. Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская. – М.: Просвещение, 2008.
2. Бьюзен Т. Интеллект-карты. Полное руководство по мощному инструменту мышления / пер. с англ. Ю. Константиновой. – М.: Манн, Иванов и Фебер, 2019.
3. Исаков В. Б. Говорите языком схем: краткий справочник. – М.: Норма: ИНФРА-М, 2017.
4. Саплина Е. В. Окружающий мир. 3 класс: учебник. В 2 ч. Ч. 2 / Е. В. Саплина, В. И. Сивоглазов, А. И. Саплин. – М.: ДРОФА, 2017.

**Голод 1921–1923 гг. в Бузулукском уезде Самарской губернии  
в документах и воспоминаниях очевидцев**

Бузулукский уезд являлся одной из наиболее пострадавших от страшного голода 1921–1923 гг. территорий не только в Самарской губернии, но и во всей России. Отметим, что ситуация в Поволжье обострялась постепенно и неуклонно: так, в 1919 г. урожай был собран ниже среднего, а в 1920 г. был полный неурожай [3]. К осени 1921 г., по сведениям Самарской губернской комиссии помощи голодающим за 7 сентября 1921 г., в Самарской губернии голодало около 1 692 000 человек из 2,8 миллионов жителей губернии [1, с. 8].

По воспоминаниям местной жительницы, для жителей Бузулукского уезда, да и для всего Поволжья, 1921 г. стал «черным годом», явившимся продолжением и следствием предыдущих, существенно углубившим нужду, болезни и омраченным гибелью детей и людей, хотя войны заканчивались. Голодный год: хлеба нет, продуктов питания нет, чем и как жить?» [3]. Народ находился в страхе и панике, не зная, что делать.

В документах того времени отмечалось, что «из суррогатов, употребляемых в пищу сельским населением, наиболее употребительны мякина (отходы при молотье зерна, шелуха), конский щавель, сердцевина подсолнуха, березовая кора и лист, смородина, желудевая мука (теперь редкость), глина с окисью железа» [1, с. 8]. По воспоминаниям Е. А. Жемчужниковой, учителя школы в г. Бузулуке, из-за гибели урожая 1921 г. и городское, и сельское население выживало как могло, отмечает она при этом, в частности, негативную роль обязательных мясозаготовок: «Товарного хлеба в уезде не было... Пока не было мясозаготовок, на рынке торговали мясом... Больше всего продавали баранину, начали покупать конину. Объявили мясозаготовки, продажу мяса запретили, стали продавать «из-под полы». Забивали скот по ночам в каждом селе, в каждой деревне. Стон стоял: овцы блеяли, коровы, быки – бычки ревели, куры кудахтали – раздавались прочие предсмертные стоны – жалобы животных и птиц. Покупка мяса втихаря стоила дороже, сопряжена с риском продавца и покупателя. Пронесли мясо по ночам, или по названному адресу... Все чаще и чаще мясо исключалось из питания. поголовье скота в городе резко сократилось, молоко продавалось мало и редко, сами хозяева кормились, излишков не имели... Если и получалось покупать, то кислое... В селах рождались кое-какие овощи, в продаже почти не было» [3].

Примечательно и следующее свидетельство автора воспоминаний о том, как питались жители уезда в 1921 г.: «Все грызли семечки, говорили, что они в какой-то степени утоляют голод, вызывая жажду. [А] напьемся, вроде сыт, и в животе полно. Город [Бузулук] покрыт лузгой семечек: улицы, тротуары, крылечки... Собирали желуди, сушили, толкли, пекли лепешки, прибавляя лебеды. Обдирали кору берез, варили жвачки, жевали их, скоро бросили... повышает аппетит. Собирали лебеду, мяту, щавель, другие не ядовитые травы. Сушили, толкли, пекли лепешки. Собирали по берегам ракушки, сушили, толкли и прибавляли в пресное травяное тесто. Туда же прибавляли запаренную и хорошо размельченную мякину... рвали вороняшку (паслен. – М. К.), зеленую клубнику, вишню, малину, черемуху, ели и сушили. Зреть ничему не давали... В городе печи растапливали с помощью покупаемых на рынке зажигалок, а в селах крестьяне, как древние люди, следили, чтобы огонь не затух. С наступлением холодов избы топили по очереди, ночевали по несколько семей вместе» [3].

В целом, в 1922 г. из 2 377 000 человек населения Самарской губернии убыло 337 000 сельских жителей, или 14,2 % [5, с. 8–9]. В докладе Бузулукской уездной комиссии помощи голодающим за май 1922 г. отмечается, что на тот момент численность населения Бузулукского уезда составляла 515 161 человек. Вместе с учетом эвакуированного населения (около 30 000 человек) уезд потерял до 140 000 человек, то есть 21,5 % [4]. По городу Бузулуку данные сходятся на том, что за 1922 г. численность населения сократилась на 319 человек [8]. К примеру, в документе от 23 июня 1922 г. содержатся сведения о 2 604 умерших от голода и эпидемии за апрель жителей Бузулукского уезда, а в алфавитном списке лиц, зарегистрированных в книге записей актов о смерти за 1922 г. по Богда-

новской волости Бузулукского уезда, только на букву «Л» с 20 января по 20 августа 1922 г. указано 42 фамилии [1, с. 8].

В июле 1921 г. в Бузулукском уезде насчитывалось около 80 детских домов. В город продолжали прибывать эшелоны с партиями сирот, чьи родители умерли от голода. В Бузулукском краеведческом музее сохранились документы, содержащие воспоминания воспитателей детского дома, располагавшегося на улице Кирова, 75. Они не только характеризуют воспитанников детского дома, но и позволяют сделать выводы о событиях, происходивших в те страшные годы. К примеру, так описывают воспитанницу детского дома Шуру Саблину: «Находится в детском доме уже полтора года. Пребывание здесь изменило ее характер. Была в высшей степени дичок. Неохотно вступала в разговор с кем-либо. У Шуры очень мягкий характер». Воспитанник Петя Андреев описывается как: «худенький, слабый мальчик, но очень живой и подвижный. Спокойным он бывает только когда спит или слушает уж очень понравившуюся сказку. Сказки рассказывать он и сам большой мастер и знает их много. У Пети есть мать, которая изредка присылает ему в гостинец семечки. О ней мальчик отзывается очень хорошо» [7, с. 14].

Тяжелой оказалась судьба Вани Михайлюка: «В голодном двадцать первом году Ваня с отцом, матерью, с братьями и сестрами ехал из Сибири искать более сытной жизни. На нашей Бузулукской станции пришлось стоять очень долго, ждать поезда. Мать, отец и младшие дети умерли, в живых остались только Ваня и его старшая сестра Лена. Много пришлось пережить детям, пока они не попали в приемник. На Ваню все эти переживания наложили очень большой отпечаток. Он очень угрюмый, редко принимает участие в играх. Я не разу не видела, чтобы он беззаботно смеялся. Уж когда-когда редко улыбнется и отвернется, стыдится своей веселости. Он очень заботится о Лене, боясь, что потеряет ее и останется совершенно один. Когда у нее бывают приступы малярии, он не отходит от ее постели. Исполняет все капризы» [7, с. 14].

Из-за нехватки еды и сильного чувства голода у людей начиналось помутнение рассудка, что приводило к страшным действиям – трупоедству и людоедству. Бузулук и уезд находился на грани вымирания. Центральные органы власти были завалены телеграммами с криками о помощи. Так, В.Ф. Дружицкий, заведующий Бузулукским УОНО, писал в декабре 1921 г.: «Ужасное положение у нас в уезде. Голод неистовует, голодающие едят кошек, собак, падаль, начали есть трупы умерших. Сделайте все возможное, чтобы распространить эту телеграмму... Бейте тревогу! Помогите! Иначе весь уезд превратится в опустошение...» [6, с. 4].

Крестьянин Мухин Бузулукского уезда Ефимовской волости на дознании сообщил, что его семья состоит из пяти человек, они сперва питались корой, кониной, собаками и кошками, выбирали кости и перемалывали их. В ... селе масса трупов. Они валяются по улицам или складывают в общественном амбаре». Чтобы прокормить свою семью, он тайно ночью выкрал из амбара «труп мальчика семи лет, на салазках привез его домой». В деревне также организованы столовые для детей, кормят там «по четверти фунта хлеба на ребенка, водянистый суп и больше ничего». Село еле сводит концы с концами, и человеческое мясо ели в состоянии беспамятства. Крестьянка той же волости Чугунова сообщила, чтобы хоть как-то прокормить четверых детей, она совершила ужаснейший поступок: «В декабре ... у меня с сиротами не было никаких продуктов. Старшая девочка натолкнула меня на мысль зарезать меньшую, больную. Я решилась на это, зарезала ее ночью, когда она спала. Сонная и слабая, она под ножом не кричала и не сопротивлялась» [2, с. 5–6].

Голод 1921–1923 гг. стал тяжелым временем для жителей Бузулукского уезда и всей губернии. В 1921 г. крестьяне из-за засухи остались без урожая и семян, население было охвачено паникой, массово покидало свои дома, продавая за бесценок скот и имущество. Голодные люди совершали действия, нехарактерные для человечества – трупоедство, людоедство. В ход шли несъедобные суррогаты, что приводило к болезням, обычно заканчивающимся смертью. Воспоминания людей, переживших голод в Бузулукском уезде, наглядно передают не только события тех страшных лет, но и позволяют почувствовать их боль, переживания, страх.

### Список литературы

1. Баранова Е. Н. Страницы «великого голода» // Вести от партнера. – 2018. – 22 августа.
2. Горев М. Голод. – М., 1922.
3. Государственный архив Оренбургской области в г. Бузулуке. Ф. Р-361. Оп. 1. Д. 22. Л. 30.
4. ГАОО, г. Бузулук. Ф. Р-536. Оп. 1. Д. 2. Л. 4.



5. Захарова Л. Б. Концепция социальной политики советской власти: теория и практика (1920-е годы). – Самара, 2012.
6. Кожевникова Н. Люди ели людей // Под знаменем Ленина. – 1991. – 20 сентября.
7. Российская провинция. – 2013. – 4 апреля.
8. Центральный Государственный архив Самарской области. Ф. Р-76. Оп. 1. Д. 2120. Л. 1-12.

**Ларионова Дарья Анатольевна**

Психолого-педагогический факультет, 4-й курс

Научный руководитель:

Рыбкина Алла Анатольевна, доцент

### **OPUS MAGNUM ЭЗРЫ ПАУНДА: КИТАЙСКАЯ ТЕМА «CANTOS» КАК ЛЕЙТМОТИВ НОВОГО МИФА**

Эзра Лумис Паунд родился 30 октября 1885 года и был назван в честь святого Эздры из пятнадцатой книги Ветхого завета, восстановившего еврейскую общину после вавилонского захвата. Знаменитым художественным сюжетом является момент зачитывания Эздрой торы для своего народа: в то время большинство евреев говорило на арамейском языке, поэтому чтения приходилось сопровождать обильными толкованиями. Удивительно, насколько Паунда постигла эта же участь постоянного разъяснения написанного. Оказавшись к концу жизни запертым в психиатрической больнице почти на 12 лет, Паунд продолжал свои проповеди нескончаемому потоку людей. Он был человеком неведомого времени, человеком, попытавшимся говорить на всех языках сразу.

Как говорил Элиот, чтобы воспринять послания судьбы, поэт должен «очистить диалект племени» [2]. Паунд же диалект племени подорвал, смешал и заставил говорить всеми придуманными в мире словами. Он перестроил, как говорил Хайдеггер, «дом человека» [5], он перестроил язык. Начиная с развития имажизма, движения, основанного на классической китайской и японской поэзии, Паунд создавал свой особенный мир. Чрезвычайно живые и чувственные песни «Кантос» – ода новому миру, миру новой поэзии единства Запада и Востока.

Аллен Апворд, самый опытный из имажистов, был, вероятно, первым британским автором, обратившимся к древнему Китаю. Многие герои его стихов из книги «Scented Leaves from a Chinese Jar» (1903) впоследствии перекочевали в китайский цикл «Cantos». Под влиянием Апворда Паунд начал изучать Конфуция и Мэн-цзы. Постепенно он приобрел известность в Лондоне как человек, сведущий в японской и китайской литературе. Позже произошло знакомство с архивами Эрнеста Феноллозы<sup>1</sup>, сборник подстрочников которого он перевел к 1915 году (к слову, еще в 1914 Паунд переводил Конфуция).

Согласно Паунду/Феноллозе, китайское письмо служит для описания действия, причем желаемый результат достигается не только с помощью смысловых значений иероглифов, но и самой каллиграфией. В китайской поэзии одни вещи не сравниваются с другими, а стоят рядом – как в натюрморте. Их объединяет не причинно-следственная, а ассоциативная связь, позволяющая стихотворению раскрыться веером. Получается, что китайская поэзия есть одновременно и некий особый вид живописи, открывающей дополнительные измерения в тексте. Во фразах такой речи-живописи проступают первоэлементы, из которых состоит знак, – материя самой природы. Облаченное в прозрачную графическую форму слово хранит наглядную память о своем происхождении. Каждый иероглиф – застывшая в веках метафора.

Китайская легенда приписывает изобретение иероглифов ученому министру Желтого императора. Мудрец придумал их, глядя на следы зверей и отпечатки птичьих лапок. Предание подчеркивает: иероглиф – не знак вещи, а ее след; условность его не безгранична – ведь след нельзя изобрести. Иероглиф – отпечаток природы в культуре, а значит – нечто принадлежащее им обеим. Сохраняя связь с породившей его вещью, он стоит ближе не к рисунку, а к фотоснимку.

Паунд понимал, что суть модернистского мироощущения – в осознании исчерпанности западного пути. Поэтому его песни явились попыткой соединить в себе элементы всего мира, попыт-

---

<sup>1</sup> Эрнест Франциско Феноллоза – американский философ, этнограф, японист, искусствовед и переводчик, преподавал в Токийском национальном университете изящных искусств и музыки. После смерти Эрнеста в 1908 году его жена передала архив переводов Паунду.

кой создать один большой иероглиф эпохи, один большой новый эпос, миф. Попытка провозгласить бытие в одном произведении, изящно довершая его. Поэт и критик Дональд Холл писал о Паунде: «Эзра – это поэт, который в тысячу раз больше, чем кто либо другой, сделал современную английскую поэзию возможной» [14].

Императив поэта «Make it new!», пришедший со страниц конфуцианского «Четверокнижия», раскрывается в «Cantos» в полной мере. Это палимпсест культур и эпох, застывший в пунктуационной медитации. Модернистская игра в пастуха бытия по Хайдеггеру, настоящий *opus magnum*.

Структура Кантос напоминает самый сложный иероглиф: идеограмматическим методом, напоминающим художественный коллаж или киномонтаж, написано большинство стихов «Cantos». Архетипические герои и понятия – Одиссей, Дионис, Данте, Солнце, Кристалл – служат иероглифическими знаками особого поэтического языка Паунда, важным элементом которого являются и настоящие китайские иероглифы, вставленные в текст в самых многозначительных и многозначачих местах. Еще в переводах по подстрочникам Феноллозы Паунд обнаружил свой собственный чувственный метод раскрытия смысла стихотворения. В «Cantos» он инкрустирует эти живописные элементы в многоголосые песни.

В песнях присутствует более пятиста иероглифов, среди которых наиболее часто встречаются такие, как: праведный, истинный, срединный, поток, имя, яркий свет, основа, чувствительность, взывать, духи, причина, корень, Будда, милосердие, солнце, мораль, дыхание, благоговение, мудрость, рассвет, пробуждение, человеколюбие, верховенство, преданность, величественность, спокойствие, достоинство, перерождение, путь, дао, жертвовать, совершенство. Подобной инкрустацией Паунд, мы полагаем, пытается достичь эффекта слияния западного пути с восточной мудростью. Самые мощные поэтические откровения Паунда были связаны с восточной культурой и огромным анти-семантическим (как когда-то казалось и Феноллозе) полем иероглифа. Воплощая классическое каллиграфическое живописание на страницах своих песен, Паунд пытался создать новый миф о единстве Востока и Запада.

Особенно важной для Паунда выступает тема конфуцианства. И чтобы увидеть начало, представляющее тему неколебимого равновесия мира, нужно обратиться к середине всего корпуса «песен» и рассмотреть Sinto XLIX, иногда называемую «Песней семи озер». Она открывается пейзажными картинками, являющими собой своеобразный коллаж образов из китайской поэтической традиции.

Песня XLIX являет собой ось всех «Cantos»: все персонажи вращаются вокруг этого светоносного образа. В смене времен года всех песен сокрыто высшее постоянство, образ водного потока – изменчивого, но все же не выходящего за берега. Мир предстает погруженным в поток света. И свет всегда соотнесен с присутствием людей. В японском языке есть термин «комороби», который обозначает поток света, льющегося на землю сквозь листья деревьев. И в этом потоке заключен весь смысл Паундовского пути: это путь обретения света в его бесконечном колебании.

Поэзия – это, прежде всего, этнографическое исследование. Мир «Cantos» похож на огромный экваториальный лес Амазонии, огромный, многонаселённый, многоязычный. И только истинно одинокий способен так долго и преданно исследовать антропологию человеческого языка. В своей глубоко наивной и великой по широте попытке объединить в себе многоязыкую Европу и Азию Паунд обрел молчание. Поэт умер во сне, 1 ноября 1972 года, на следующий день после своего 87-го дня рождения. Он умер в Венеции. Город, из которого бездомный Паунд пришел в еропейскую и мировую поэзию, стал городом, откуда он отправился дальше, обретя своим домом язык. И никому не дано знать, где и когда окончится этот *periplum*<sup>2</sup>, это вечное странствие монаха Басё.

### Список литературы

1. A Quinzaine for This Yule. – London: Elkin Mathews & Pollock, 1908.
2. Eliot T. S. Little Gidding. – London, 1942.
3. Exultations. – London: Elkin Mathews, 1909.
4. Fenollosa E. The Chinese Written Character as a Medium for Poetry. – London, 1936.
5. Heidegger M. Letter on Humanism. – London, 1947.

<sup>2</sup> Слово *periplum* составлено из др.-греч. *peri* – вокруг, около и *plum* – путешествие. У Паунда это, как правило, морское путешествие неизвестных берегов, полное приключений странствие, подобное странствиям Одиссея. В «Пизанских песнях» *periplum* приобретает смысл «пути человека», дао.

6. Hemingway E. *Homage to Ezra*. – London, 1925.
7. Ming X. *Pound as Translator*. – London, 1999.
8. *Personae*. – London: Elkin Mathews, 1909.
9. Pound E. *A Lume Spento* / privately printed by A. Antonini. – Venice, 1908.
10. Pound E. *Canzoni*. – London, 1911.
11. Pound E. *Provenca*. – Boston, 1910.
12. Pound E. *The Pisan Cantos*. *New Directions*. – New York, 1948.
13. Pound E. *The Spirit of Romance*. – London, 1910.
14. *Remembering Poets Reminiscences & Opinions*. – London, 1978.

**Лесная Елизавета Евгеньевна**  
Филологический факультет, 2-й курс  
Научный руководитель:  
Коморяшкина Людмила Леонидовна

### **ОСОБЕННОСТИ ПЛАНИРОВАНИЯ УРОКА ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА НА ОСНОВЕ АУТЕНТИЧНОГО ПЕСЕННОГО МАТЕРИАЛА**

Поурочное планирование – одна из главных задач учителя, которая находит свою реализацию в поурочном плане.

Планируя урок, учитель должен стремиться сделать его как можно более интересным и захватывающим. Одним из способов достижения этой цели является использование аутентичных песенных материалов на уроках [1].

Аутентичные материалы созданы носителями языка, поэтому трудно не согласиться с тем, что их использование в обучении способствует лучшему погружению учащихся в иноязычную языковую среду.

Для планирования урока на основе аутентичного песенного материала, необходимо определить на каком этапе обучения находятся учащиеся. Использование песен на изучаемом языке актуально на начальном этапе обучения иностранным языкам. Но, в отличие от установившегося стереотипа, что с песней можно работать только на начальном этапе обучения иностранному языку, доказано, что на среднем этапе он тоже необходим. Момент предъявления песенного текста определяется условиями, поставленными преподавателем, и уровнем обученности учащихся [2, с. 21].

В обучении лексике многие учителя используют только те аудио материалы, которые прикреплены к УМК, однако, этого может быть недостаточно, поскольку не все аудио материалы могут заинтересовать ученика. Только в случаях полного вовлечения учащихся в учебный процесс можно добиться легкого запоминания даже самой сложной лексики. В памяти учеников гораздо лучше откладываются повторяющиеся мотивы песен, нежели любой другой текст.

Таким образом, актуальность нашей научной работы обусловлена необходимостью в использовании аутентичных песенных материалов на уроках с целью лучшего запоминания учениками новых лексических единиц.

Объектом нашего исследования является планирование урока с использованием аутентичного песенного материала.

Предмет исследования – планирование урока по обучению лексическим средствам общения на основе аутентичного песенного материала.

Цель нашего исследования – разработать методический блок в помощь учителю по обучению лексике на основе аутентичного песенного материала для учащихся начальной школы.

Перед собой мы поставили задачи изучить особенности планирования урока на основе аутентичного песенного материала и спланировать цикл уроков на основе аутентичных песенных материалов, учитывая эти особенности.

Предполагается, что уже готовые спланированные уроки по обучению лексическим средствам общения на основе аутентичных песенных материалов будут способствовать лёгкому запоминанию лексических единиц по причине вовлеченности учащихся в учебный процесс.

В практической части нашей работы мы остановились на теме «Животные», которую изучают уже на первых годах обучения. Нами было разработано три урока по этой теме с использованием

аутентичного песенного материала. Разработки включают в себя поурочный план, речь учителя, готовый раздаточный материал для учащихся, карточки по теме, описания игр и презентации. Документы с разработками находятся в свободном доступе в социальной сети «ВКонтакте» в нашей группе «English cups».

Таким образом, каждый учитель может воспользоваться данными разработками, сделав урок запоминающимся и интересным. Разработки подойдут как для школьного класса или группы, так и для индивидуального обучения. В документах группы Вы сможете увидеть все альтернативные варианты заданий.

В результате работы была достигнута цель нашего исследования. Был разработан методический блок для учителя по обучению лексике на основе аутентичного песенного материала для учащихся младшей школы.

Спланированный цикл уроков на основе аутентичных песенных материалов был апробирован с учащимися 3 класса, что способствовало лёгкому запоминанию лексических единиц по причине вовлеченности в учебный процесс.

Таким образом, методический блок по обучению лексике на основе аутентичного песенного материала нашел свое применение в учебном процессе, что говорит о его практической значимости.

### **Список литературы**

1. Астахова А. Г. Использование аутентичных материалов при обучении английскому языку // Студенческий форум: электрон. научн. журн. – № 9. – Режим доступа: <https://nauchforum.ru/journal/stud/9/23576>. – Загл. с экрана.

2. Сулимова Л. А. Использование аутентичных материалов на разных этапах обучения иностранному языку // Педагогическое мастерство: материалы V Междунар. науч. конф. (г. Москва, ноябрь 2014 г.). – М.: Буки-Веди, 2014.

**Макарова Екатерина Александровна**  
Психолого-педагогический факультет, 1-й курс  
Научный руководитель:  
Матасова Инна Леонидовна, к. психол. н., доцент

### **ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ С КОМПОНЕНТАМИ ПРИВЛЕКАТЕЛЬНОСТИ ПРОТИВОПОЛОЖНОГО ПОЛА В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ**

Каждый человек влюбляется в юношеском возрасте, каждому человеку знакомо это чувство, но не каждый человек задается вопросом: а почему он влюбился (-лась) именно в эту девушку/в этого молодого человека? Есть ли этому какое-то объяснение? Этот вопрос и послужил основанием для организации нашего исследования, темой которого стало «Исследование взаимосвязи эмоциональных особенностей личности с компонентами привлекательности противоположного пола в юношеском возрасте».

По мнению И. К. Кузнецовой, юношеский возраст характеризуется новым типом общения, предметом которого является юноша или девушка, как субъект отношений. Появляется стремление к общению со сверстниками противоположного пола. Другими словами, в юношеском возрасте возникает объективная необходимость иметь рядом эмоционально значимого партнёра: друга или любимого человека. Несмотря на достаточное количество исследований в этой области научных знаний, существует явная потребность в практико-ориентированных работах. Все вышесказанное обуславливает актуальность выбранной темы и решение провести исследование, которое поможет внести вклад в практику построения эмоционально наполненных отношений между юношами и девушками.

Объектом нашего исследования являются психологические особенности юношей и девушек. В качестве предмета рассматривается взаимосвязь эмоциональных особенностей личности с компонентами привлекательности противоположного пола в юношеском возрасте. Новизна исследования заключается, с одной стороны, в создании методики, позволяющей выявить критерии выбора эмоционально значимого партнёра для конкретного человека, а с другой стороны, в

возможности составления обобщенного портрета привлекательности для противоположного пола у современных юношей и девушек.

В работе представлен анализ теоретических источников, посвященных значимости интимно-личностного общения в юношеском возрасте.

Данная работа связана с актуальными проблемами педагогической и прикладной психологии. В исследовании используется тест самооценки психических состояний Айзенка, с помощью которого респонденты могли сами определить уровень своих психических состояний.

Разработана анкета для выявления основных компонентов, на которые обращают внимание юноши и девушки при знакомстве с людьми противоположного пола. Анкета, включала открытые и закрытые вопросы. При обработке анкетных данных использовались различные подходы обработки данных: контент анализ, ранжирование и анализ групповых тенденции.

После проведения анкетирования и анализа полученных ответов были выявлены интересные закономерности, характерные для юношей и для девушек.

Так, для девушек характерным является следующее:

– девушки с высоким уровнем тревожности и фрустрации обращают меньше внимания на внешние качества молодого человека при знакомстве с ним. Это может объясняться тем, что такие девушки характеризуются повышенной тревогой даже на незначительные поводы, неуверенны, поэтому сразу не оценивают противоположный пол, опираясь на первые впечатления;

– девушки с сильной тревожностью в первую очередь обращают внимание на социальные качества партнера. Тревожность подразумевает трудности социального взаимодействия и такие девушки ценят, в первую очередь, социальные навыки в партнере, и, возможно, в отношениях стремятся перенять эти навыки у партнёра;

– девушки, подверженные агрессивности и ригидности чаще всего обращают внимание на внутренние качества человека при выборе партнера, т. к., возможно, они ищут тех, кто их примет и поймет, т. к. в большинстве случаев они «не удобные» партнёры, поскольку они очень сложно приспосабливаются к новым людям и ситуациям.

Для юношей были выявлены несколько другие особенности и таких особенностей было меньше, чем у девушек: фрустрированные юноши, как выяснилось, не настолько требовательны, в отличие от других, и не имеют сильных притязаний к будущей девушке, поскольку фрустрированные люди, как правило, глубоко переживают эмоциональные состояния, возникшие под влиянием неудач, и поэтому не имеют завышенных ожиданий к будущей избраннице.

Полученные результаты могут представлять интерес для научных представителей педагогической и психологической мысли, занимающихся проблемами и изучающими особенности современной молодежи. Кроме того, результаты исследования могут быть использованы в рамках проведения индивидуальных консультаций по проблемам построения межличностного общения в юношеском возрасте, а так же выявления факторов, дестабилизирующих общий контекст этого взаимодействия. Так же информация может быть полезна преподавателям образовательных организаций в контексте выстраивания конструктивных отношений в юношеском возрасте.

### **Список литературы**

1. Авдулова Т. П. Возрастная психология: учебное пособие – М.: Академия, 2014.
2. Василук Ф. Е. Психология переживания. – М.: МГУ, 1984.
3. Леонгард К. Акцентуированные личности. – Ростов н/Д, 2000.
4. Мерлин В. С. Психология индивидуальности. – М.; Воронеж, 1996.
5. Обуховский К. Психология влечений человека: пер. с польск. – М., 1972.

### **ВЛИЯНИЕ РЕШЕНИЯ ЛОГИЧЕСКИХ ЗАДАЧ НА РАЗВИТИЕ МАТЕМАТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ**

Одной из целей обучения математике, прописанной в пояснительной записке программы для общеобразовательных школ по математике, является формирование логических приемов мышления. Разумеется, умение рассуждать приобретает человек не путем усвоения логических законов, на которых основаны человеческие рассуждения, а в результате жизненного опыта. Очевидно, никто не сомневается в том, что одного пользования языком недостаточно и что последний должен быть предметом специального изучения, аналогично можно сказать о развитии логического мышления.

Для решения логических задач достаточно использовать одни лишь логические операции. Они могут решаться с помощью цепочки рассуждений, то есть фактически. Иногда эта цепочка состоит из множества звеньев, что зачастую затрудняет выбор верного направления в решении. Решая задачи такого типа, он готовится к переходу к более сложным задачам, также у учащегося формируется умение делать альтернативный вывод. Они помогают выявить у ребенка математические способности, так как для их решения достаточно элементарных знаний и навыков.

В большинстве определений понятие «мышление» понимается как активный процесс умственной и практической деятельности, направленный на объективное отражение окружающего мира с помощью понятий и суждений, а также построение теорий на их основе. А сущностной характеристикой мышления является процесс, деятельность.

В психологической литературе выделяют теоретическое мышление и практическое или эмпирическое мышление. Основным различием данных типов мышления является материал, который используется человеком для решения задачи, это могут быть понятия, суждения, умозаключения или реальные предметы.

Перечисленные типы мышления выступают одновременно и как уровни его развития. Теоретическое мышление считается более совершенным, чем практическое, а понятийное представляет собой более высокий уровень развития, чем образное.

В зависимости же от степени новизны и оригинальности продукта мышления, в нем выделяют продуктивный характер и репродуктивный. Продуктивное мышление обеспечивает самостоятельное решение новой задачи, осознанное освоение знаний, быстрый темп работы, перенос знаний в новые условия. Признаком продуктивной мыслительной деятельности является получение новых знаний в самом процессе мышления. Показателями обучаемости являются уровень обобщенности знаний, широта их применения, быстрота усвоения, темп продвижения в учебе. Показателем же развития мышления является возможность человека к самостоятельному открытию новых знаний и применение их в нестандартных проблемных ситуациях, то есть умение самостоятельно выполнять обще логические приемы мышления учащимися [1, с. 68].

Репродуктивное мышление характеризуется воспроизведением уже известного, обеспечивает решение задачи знакомой структуры, понимание нового материала, применение знаний в том виде, в котором они имеются.

Анализируя приведенные выше типы мышления, заметим, что теоретическое мышление может быть как продуктивным, так и репродуктивным. Учитывая определение понятия мышление, как особого рода теоретической и практической деятельности, предполагающей систему включенных в нее действий и операций ориентировочно-исследовательского, преобразовательного и познавательного характера заметим, что логические приемы мышления являются его компонентом. Отсюда, формирование компонентов мышления ведет к развитию самого мышления.

Хочется выделить отличие математического мышления от мышления в общем смысле. Одним из составляющих компонентов процесса познавательной деятельности школьников является математическое мышление, для того, чтобы достичь высоких результатов в овладении школьниками системы математических знаний, навыков и умений необходимо его системное целенаправленное развитие. Все качества, присущие естественнонаучному мышлению, а именно комплекса мысли-

тельных умений, которые лежат в основе методов научного познания, в тесном переплетении с формами проявления мышления, определенные спецификой математической науки, с упором на развитие научно-теоретического мышления, возможно за счёт формирования математического мышления учащихся.

Из-за специфики изучаемых объектов и методов их изучения математическое мышление обладает специфическими особенностями и чертами. Для математического мышления характерны определённые качества мышления, такие как: оригинальность, гибкость, глубина, рациональность, целенаправленность, активность, критичность, широта, организованность памяти, доказательность мышления, чёткость и лаконичность записи и речи.

Для всех выделенных компонентов математического мышления характерна одна важная черта: они могут быть в полной мере сформированы лишь в результате длительного процесса с учетом сензитивных возможностей их развития для каждого возрастного периода.

Начиная с 11–12 лет, у детей начинает формироваться словесно-логическое мышление, и к 14 годам ребёнок овладевает логическим мышлением. Традиционно, начало обучения ребёнка доказательствам происходит в 7 классе, при изучении систематического курса геометрии, но к этому времени логическое мышление учащегося должно быть развито на высоком уровне, 5–6 классы являются «зоной ближайшего развития» в формировании у школьников умения рассуждать, это говорит о том, что необходимо развивать логическое мышление у младших школьников, в ключе перспективы ближайшего развития.

Подчеркивая огромную роль математики в развитии логического мышления учащихся, Л. М. Фридман выделяет комплекс необходимых условий для осуществления этого процесса: длительность процесса развития мышления, осуществление его повседневно и на каждом уроке; недопустимость погрешности в логике изложения учебного материала; вовлечение учеников в постоянную работу по развитию своего мышления, включение в содержание обучения системы определенных теоретических знаний, во-первых, знаний о сущности логических форм и законов, во-вторых, знаний о способах ориентировки в выполнении умственных действий [2, с. 21].

Для того чтобы целенаправленно формировать логический прием мышления, необходимо описать состав элементарных действий, входящих в прием, организовать описанные действия в алгоритмическое, эвристическое предписание, рассмотреть возможность переноса в другие условия и комбинацию приемов. Результатом формирования является умение учащегося выполнять логический прием мышления.

Как показывает практика, логические задачи вызывают особый интерес у школьников, так как у большинства учащихся здравый смысл опережает математическую подготовку. Данный тип задач отличается от обычных задач: они не требуют громоздких вычислений, в условии мы не встречаем геометрических фигур, зачастую даже чисел. Они построены на том, что в задаче создается определенная ситуация, выход из которой необходимо найти путем анализа и тщательного изучения ситуации, в результате которых формируется ряд выводов, иначе говоря, логическим методом.

В настоящее время в большинстве школьных учебников мало логических задач, и они не предусматривают использования различных методов решения (таблицы, графы и т. д.), поэтому учителям при подготовке к уроку решения логических задач приходится использовать дополнительную методическую литературу. Логические задачи в 5–6 классах можно и нужно давать и на уроке, и на внеклассном занятии.

### **Список литературы**

1. Дорофеев Г. В. Математика и интеллектуальное развитие школьников // Мир образования в мире. – 2008. – № 1.
2. Пойа Д. Как решать задачу // Квантор. – 1991. – № 1.
3. Фридман Л. М. Как научиться решать задачи: беседы о решении мат. задач: пособие для учащихся / Л. М. Фридман, Е. Н. Турецкий, В. Я. Стеценко; под ред. Л. М. Фридмана. – М.: Просвещение, 1979.

## КРИПТОВАЛЮТА

В современном обществе все развивается семимильными шагами, каждый день жизнь выходит на более высокий уровень во всех сферах деятельности. Например: в начале 90-ых мобильный телефон был новшеством, от которого весь мир был в восторге, но в 2019 году уже никого не удивить, что телефон снимает, как хороший фотоаппарат или может связаться с любым человеком, в любой точке света. Именно поэтому, по мнению автора, криптовалюты – это телефон 90-х, которым через 20 лет никого не удивишь.

Что такое криптовалюта? Криптовалюта – это цифровая валюта, которая полностью децентрализована. Децентрализация – это полностью автоматическая система, которая предполагает работу платформы без участия третьих лиц, которые могут контролировать ее эмиссию, транзакции, политику и т. д. То есть не имеет единого центра, который проводил её выпуск. Другими словами, это виртуальные цифровые деньги. Их нельзя потрогать, нет банка, который проводил бы их выпуск. Практически все криптовалюты работают на блокчейне. Блокчейн – это хранилище, которое полностью защищено от манипуляций и максимально безопасно.

Зачем это нужно? Математика гарантирует, что в базу данных можно внести только те записи, которые соответствуют ее правилам. Изменение записей, внесение задним числом или какая-нибудь другая манипуляция потребует такого количества вычислений, которые на сегодняшний день невозможно произвести. Или же эти вычисления будут настолько дорогими, что никогда не покроют затраты на такого рода манипуляции. Таким образом, получается надежное хранилище данных.

Обычная валюта не обладает теми же функциями, что биткоин. Сравнение биткоина, золота и фиата по основным показателям представлено на рисунке 1.

На рисунке видно, что в 7 случаев из 8 биткоин либо выигрывает у фиатных денег, либо не уступает им. Конкуренцию только составляет золото, но не зря биткоин называют цифровым золотом.

	Биткоин	Золото	Фиат
Прочность	B	A+	C
Мобильность	A+	D	B
Взаимозаменяемость	B	A	B
Подтверждаемость	A+	B	B
Делимость	A+	C	B
Дефицитность	A+	A	F
История	D	A+	C
Устойчивость к цен	A	C	D

*Рисунок 1. Сравнение биткойна, золота и фиата*

Как работают криптовалюты? Можно представить этот процесс как тетрадь, в которой записываются все транзакции. Но работает она почти как безналичные платежи в банках – человек переводит средства с карты на карту, физически он не передает денег, в общий реестр просто вносится запись о проведенной транзакции. Биткоин обладает все теми же функциями, которыми обладает и обычная валюта. С помощью биткоина можно совершать транзакции – оплачивать покупки, получать переводы и обменивать ее на наличные. Как работает криптовалюта можно увидеть на рисунке 2 [1].

Где нашли применение криптовалюты? Криптовалюты могут занять достаточно большой сегмент в экономике, такие технологии как: IOT (Internet of things) и SC (Smart contracts), уже находят



использования в обычном быту. Как их будут использовать в будущем это только вопрос времени. Такие страны, как Китай, Япония, Южная Корея уже используют криптовалюту как способ оплаты.

Результаты опроса. В опросе приняло участие 47 человек. В основном люди от 20 до 35 лет. В ходе исследования выяснилось, что 80 % слышали про криптовалюту, 10 % пользовались криптовалютой и 10 % не слышали про криптовалюты вообще. У 69 % опрошенных есть знакомые, которые пользовались криптовалютой. По результатам исследования большее предпочтения криптовалютам отдали мужчины, и они гораздо чаще пользуются новыми электронными деньгами. Результаты опроса представлены на рисунке 3.

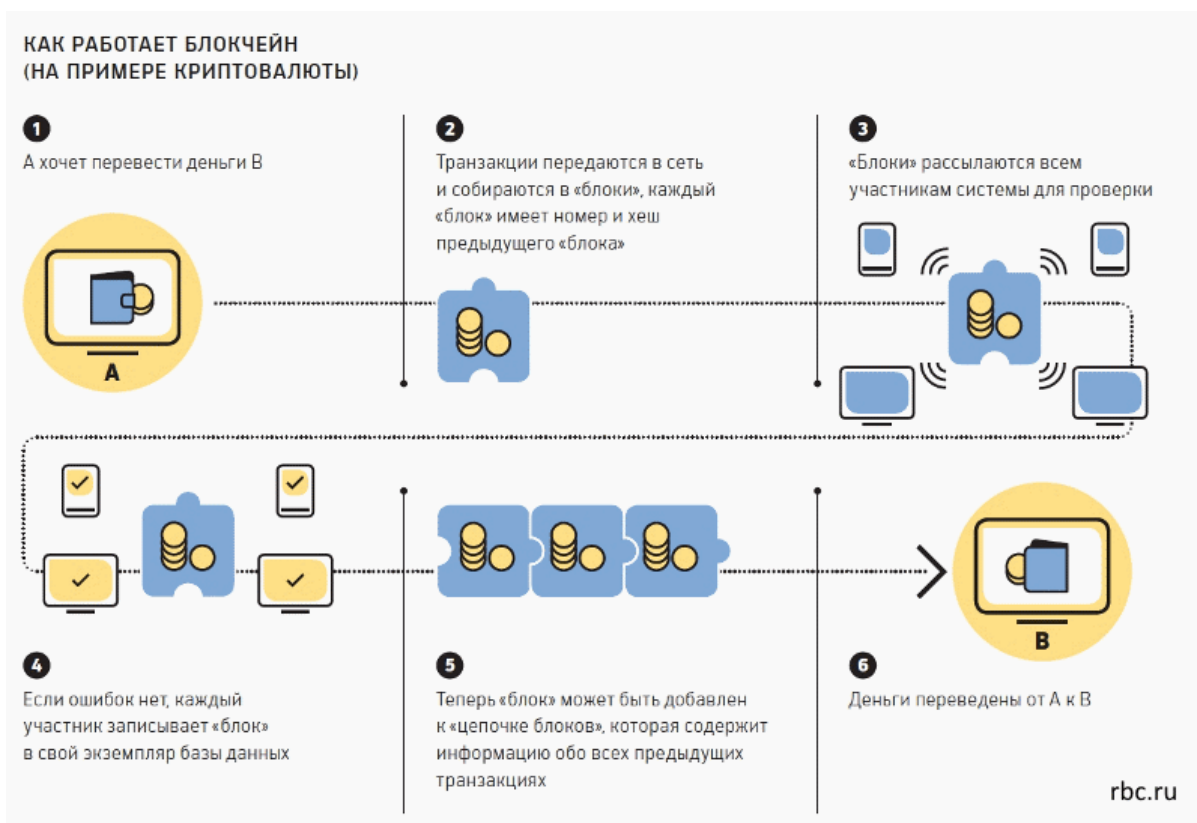


Рисунок 2. Как работают криптовалюты



Рисунок 3. Результаты опроса

Криптовалюта – поистине революционная технология, которая может решить огромное количество вопросов в сферах недвижимости, банковского дела, юридической отрасли и т. п., где на сегодняшний день работает огромное количество посредников, заверяющих и подтверждающих те или иные события, такие как выплата зарплаты, продажа дома, проход транзакции и т. д. Всем этим может заниматься криптовалюта в автоматическом режиме и без посредников.

## Список литературы

1. Бугаенко Е. После биткойна: что происходит на рынке криптовалют. – Режим доступа: <https://pro.rbc.ru/news/5ca4b9219a7947073ebe5fde>. – Загл. с экрана.

**Муляшова Эльмира Раифовна,  
Махлина Наталья Владимировна**  
Филологический факультет, 1-й курс

Научные руководители:  
Чуйкова Элина Сергеевна, к. п. н., доцент,  
Мусаева Анастасия Сергеевна, ассистент

## СОВРЕМЕННЫЕ СРЕДСТВА ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ПРОЦЕССОВ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В современной методике преподавания иностранному языку одним из направлений исследования являются вопросы индивидуализация учебного процесса. Большинство учебных материалов ориентировано на учащихся, владеющих иностранным языком на «среднем» уровне. По этой причине «слабые» ученики очень часто не успевают за «средним» темпом работы в классе, а учащиеся, владеющие языком на уровне «выше среднего», теряют весь энтузиазм и мотивацию к дальнейшему изучению. Возможным выходом из этой ситуации является индивидуализация обучения, представляющая собой реализацию принципа индивидуального подхода в учебном процессе с учетом индивидуальных особенностей учащихся, что позволяет создать оптимальные условия для реализации потенциальных возможностей каждого ученика. Иными словами, индивидуализация в обучении иностранным языкам основывается на хорошем знании педагогом своих учащихся: их способностей, природных данных, интересов, круга общения.

Проблеме индивидуализации в обучении иностранным языкам традиционно уделяется большое внимание. П. Н. Зубенко понимает под индивидуализацией «такую организацию учебной (мыслительной, познавательной, трудовой) деятельности каждого студента, когда все учащиеся группы работают в полную меру своих возможностей» [1, с. 32]. Г. В. Рогова отмечает, что без учета индивидуальных особенностей обучаемого невозможно подлинное развивающее обучение [2, с. 55].

Индивидуализацию применительно к обучению иноязычной коммуникации Е. И. Пассов в своей работе «Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению» охарактеризовал следующим образом: «Свое отношение к среде человек выражает в речи. А поскольку отношение к среде всегда индивидуально, то индивидуальна, личностна и речь» [3, с. 148].

А саму индивидуализацию он рассматривает по следующей схеме:

1. Учет индивидуальных свойств учащихся способствует организации индивидуальной индивидуализации.

Такие необходимые способности для овладения любым иностранным языком, как способность к запоминанию, фонетический слух, интонационные и речемыслительные способности можно не только унаследовать в качестве задатков, но и в дальнейшем развить [3, с. 73–74].

2. Субъектные свойства учащихся и их учет обеспечиваются субъектной индивидуализацией. Специфика субъектной индивидуализации должна предусматривать одновременное применение различных методических материалов, отличающихся формой, и приводящих к одинаковым результатам.

3. Эмоциональный фактор представляется очень важным, так как личностная индивидуализация позволяет учитывать и, в определенной мере, прогнозировать эмоциональное состояние учеников, а также формировать положительное отношение ученика к учёбе, что повышает интенсивность усвоения.

В данной работе мы изучаем, в основном, личностную индивидуализацию, однако, на нее, конечно, оказывают влияние субъектная и индивидуальная. В реализации различных видов индивидуализации помогают аутентичные материалы – например, просмотр детских мультсериалов в оригинале. Особенно уместно их использование на уроках английского языка в начальной школе, т. к. ее учащимся характерна неисчерпаемая потребность в новых впечатлениях одновременно с неустойчивым вниманием и быстрой утомляемостью.

Для наглядности использования данного средства индивидуализации предлагаем вариант организации урока с использованием мультсериала «Kid VS Kat / Ребенок против Кота», занимающего достаточное большое количество эфирного времени на телеканале «Disney Россия» и пользующегося огромной популярностью среди детей. Так, после изучения лексики на тему «Animals» педагог перед просмотром серии на слайде выводит упражнение-закрепление на определение соответствий между персонажами из серии «Куп-гипнотизер / The Kat Whisperer», содержащей в себе большое количество персонажей-зверей, и их наименований на английском языке. Далее педагог предлагает проверить ответы учащихся во время просмотра серии. После учащимся дается задание устно описать понравившегося персонажа самостоятельно, используя слова-подсказки на слайде. По мере необходимости педагог исправляет учеников, помогает при возникновении трудностей. В качестве домашней работы необходимо будет составить описание персонажа уже в письменной форме, аналогичное высказыванию на уроке, но без названия самого животного, чтобы при проверке остальные учащиеся могли его угадать.

Для учеников просмотр мультсериала окажется увлекательным образовательным процессом, при котором каждый воспринимает информацию в зависимости от уровня владения английским языком. Кроме того, с помощью визуализации изучаемого материала сам он воспринимается учащимися проще, без переутомления и зазубривания новых слов на теоретическом уровне. Дополнительно, при просмотре задействована также зрительная память, позволяющая формировать более красочные ассоциации, что, разумеется, является преимуществом в обучении детей.

### **Список литературы**

1. Зубенко П. И. Индивидуальная работа мастера с учащимися в процессе производственного обучения – М.: Высш. шк., 1980.
2. Рогова Г. В. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в общеобразовательных учреждениях. – М.: Просвещение, 2000.
3. Пассов Е. И. Урок иностранного языка: учебное пособие / Е. И. Пассов, Н. Е. Кузовлева. – Ростов н/Д: Феникс, 2010.

**Накарякова Полина Ильинична**

Юридический факультет, 1-й курс

Научный руководитель:

Гуськов Евгений Александрович, к. и. н., доцент

### **ДРЕВНЕЕГИПЕТСКАЯ «КНИГА МЕРТВЫХ»**

Внутренние стены пирамид V–VI династий (эпоха Древнего Царства, правившая ок. 2504 – 2347 гг. до н. э.; в частности, пирамиды Унаса, Тети, Пепи I) покрыты надписями, которые называют «Текстами пирамид». Во французском переводе они были опубликованы Масперо.

Во 2-й половине XIX в. Эдуард Навилль (швейцарский египтолог) собрал воедино разрозненную информацию, и, как итог, была выпущена небольшая книга, включающая в себя 4 главы, где рассматривалась фиванская редакция «Книги мертвых», ее значение и описание папирусов. В своей книге он собрал и комментарии к каждой главе и список названий этих глав в иероглифике. Скажем о публикации текстов фиванской редакции «Книги мертвых»: Photographs of the Papyrus of Nebseini in the British Museum. – 1876, fol.; Facsimile of the Papyrus of Ani. – 1890, fol.; Примером иероглифической «Книги мертвых» не ранее XXVI династии (Саисская: ок. 685 – 525 гг. до н. э.) может служить Туринский папирус, опубликованный Лепсиусом в 1842 г.

Говоря о свитках, в которых дошел текст, остановимся на основных редакциях «Книги мертвых», но для начала необходимо упомянуть и виды письма, которые сменяли друг друга и отличались характером написания.

Следует выделить 4 редакции, которые соответствуют четырем периодам развития «Книги мертвых» древних египтян. Обратим внимание на самую первую версию и выявим некие погрешности. Само время появления «Книги мертвых» нам доподлинно неизвестно, но можно говорить о том, что главы были созданы в Гелиополе, который с эпохи Древнего царства и вплоть до конца Позднего периода оставался главным культовым центром солярных богов. Тот факт, что гелиопольская

версия основывалась на ряде утраченных текстов, никак не может являться отрицательной чертой, так как начало всегда имеет свойство появляться из некоего сбора материала, из разрозненного рода информации, что естественным образом дает толчок дальнейшим изменениям, которые и происходили, начиная с V династии; данная редакция обнаружена в виде иероглифических надписей на стенах и внутри камер пирамиды в Саккара (в наше время известны пять копий), но уже курсивными иероглифами был написан гелиопольский вариант на саркофагах XI и XII династий. Можно говорить и о том, что царские погребения были сосредоточены в культурно-религиозной столице Древнего Царства, так как версия погребальных текстов, которая была распространена в первый и второй период развития «Книги мертвых», получила название Гелиопольская версия «Книги мертвых». Несмотря на то, что данная версия образовалась, все же довольно затруднительно изучить детально источники, ведь они сохранились отрывками в разных местах, также мы не можем отследить само начало, рассмотреть более подробно самые ранние данные возможно и потому, что их просто нет: происходило увеличение числа и объема глав (пусть и довольно медленно) и не исключено, что со временем проводились исправления текстов. Стоит упомянуть о неясности, что дает понимание некоего «сборника» первых текстов – не было строго установленного порядка, целостности, глав, которые обычно сопровождают книгу. Это были отдельные части текстов.

Далее берет начало Фиванская редакция, датируемая XVIII–XX династиями, при которых достигла наибольшего распространения. Выполнялась иероглификой на папирусе и уже выделяются важные черты, показывающие, что смена династий говорит и об изменениях во времени: версия отличается делением текста на разделы и главы, снабженные заголовками. Однако выявляется неточность: сами разделы и главы не имели определенной последовательности в композиции повествования.

Ко времени XX династии сформировалась версия, близкая к предыдущей; на папирусе выполнялась иератикой (в связи с чем мы можем судить и о восприятии жрецами данного египетского текста, как священного, религиозного) и иероглификой. Но по-прежнему главы не имели строго установленного порядка, они не были пронумерованы.

Окончательная редакция, дошедшая до наших времен, относится к эпохе Саисской династии. Важным положительным элементом является отличие данной версии от остальных тем, что, наконец, в определенном порядке была закреплена последовательность глав. Тексты Саисского и Птолемеевского периодов, исполненные как иероглификой, так и иератикой, свидетельствуют, что каждый волен был выбрать то, что он считал необходимым, сообразно своим возможностям, убеждениям. Поэтому в одних экземплярах обнаруживаются десятки глав, а в других – единицы, и это может являться одной из причин непонимания всего текста (если собирать его воедино). Получается, что «Книга мертвых» состоит из ряда глав, каждая из которых есть отдельное произведение, которое можно было добавить или, наоборот, опустить по желанию заказчика. Добавим, что, хотя подавляющее число изречений имеют заглавия, они далеко не всегда могут соответствовать содержанию самого текста; в первую очередь, это относится к заклинаниям.

О том, насколько «Книга мертвых» древнее произведение, может свидетельствовать труднопереводимость текстов на современные языки. Причины вполне ясны: нельзя забывать о специфических воззрениях древних египтян, в связи с чем, многие метафоры попросту искажались из-за непонимания самими носителями языка.

Подводя итог анализу истории создания рассматриваемых древнеегипетских текстов, можно заключить следующее: данные писания есть отражение взглядов того времени на загробную жизнь, веры людей; жизнь и смерть неразрывно связаны, они являют собой бесконечное начало: после смерти идет новое рождение.

### Список литературы

1. Бадж Э. А. У. Магия Древнего Египта. Тайны «Книги мертвых». – Режим доступа: [https://www.bookol.ru/nauka\\_obrazovanie/istoriya/287413/fulltext.htm](https://www.bookol.ru/nauka_obrazovanie/istoriya/287413/fulltext.htm). – Загл. с экрана.
2. Книга мёртвых / в пер. Э. А. У. Баджа. – Режим доступа: <https://esoterics.wikireading.ru/115158>. – Загл. с экрана.
3. Лазарев Е. Египетская «Книга мертвых». Папирус Ани Британского музея. Алетейа. – Режим доступа: <http://www.universalinternetlibrary.ru/book/ekm-papirus/1.shtml>. – Загл. с экрана.
4. Рак И. В. Мифы Древнего Египта: Вологодская областная универсальная научная библиотека. – СПб, 1993. – Режим доступа: <https://www.booksite.ru/localtxt/rak/mif/olo/gia/egi/pta/1.htm>. – Загл. с экрана.

5. Naville H. E. Archaeology History. Famousarchaeologists. – Mode of access: [http://www.greatarchaeology.com/archaeologist\\_list.php?archaeologist=355](http://www.greatarchaeology.com/archaeologist_list.php?archaeologist=355). – Title from screen.

6. Papyrus Ani – Book of the Dead // Bookplate blog. – 2018. – Mode of access: <https://www.facsimilefinder.com/articles/papyrus-ani-book-dead/>. – Title from screen.

**Наумов Антон Леонидович**

Юридический факультет, 1-й курс

Научный руководитель:

Захарченко Алексей Владимирович, д. и. н., профессор

### **ТРАНСФЕР НЕМЕЦКИХ ТЕХНОЛОГИЙ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ 1940-х ГОДОВ: ЗНАЧЕНИЕ РЕПАРАЦИЙ, ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЕ ПЕРЕВООРУЖЕНИЕ**

Ремонт как условие трансфера немецких технологий в СССР. До заключения Потсдамских соглашений было вывезено практически все промышленное оборудование из передаваемых Польше районов Восточной Пруссии, Силезии, Померании, а также из Западного Берлина. Кроме того, в СССР была отправлена значительная часть имущества из Восточной Германии. Ряд принятых постановлений Государственный комитет обороны фактически подтверждают трансфер немецких технологий в условиях репараций. Трансфер в направлении авиационной промышленности. На территории СССР, в Центральном аэрогидродинамическом институте имени профессора Николая Егоровича Жуковского (сокращенно ЦАГИ) – авиационный государственный научный центр России в г. Жуковский, Московская область, проводились испытания немецкого оборудования [8, с. 2–3].

Во-первых, рассмотрим «Испытание бомбы (1947 г.)». Целью динамических испытаний управляемой бомбы Хеншель-293А, проведенных в натурной аэродинамической трубе Т-104, было определение характеристик устойчивости и управляемости бомбы относительно поперечной и продольной осей. В испытаниях получены зависимости углов атаки, углов крена бомбы и коэффициентов команды элеронов от положения ручки управления; определено влияние отклонения скоростного корректора на передаточное число от ручки управления к рулю высоты [1, с. 2].

Во-вторых, обратимся к документу, содержащий отчет об Испытании самолета-снаряда (1949 г.). В отчете приведены результаты аэродинамических испытаний модели реактивного самолета «Вассерфаль» при плюсах-образных и минус-образных расположениях крыльев в скоростной трубе ЦАГИ Т-106. При испытаниях были получены характеристики подъемной силы, лобового сопротивления и продольного момента, и исследована эффективность рулей высоты при изменении углов атаки. По результатам испытаний установлено преимущество модели с минус-образным расположением крыльев перед моделью с плюс-образным расположением крыльев [2, с. 2].

В-третьих, рассмотрим «Статистические испытания самолета Ме-163В (1945 г.)». В период октябрь-декабрь 1945 г., были проведены статистические испытания немецкого реактивного самолета МЕ-163В: истребителя-перехватчика, выполненного в виде бесхвостого, свободнонесущего, одноместного моноплана среднеплана [3, с. 2]. На основании результатов статистических испытаний немецкого реактивного самолета Ме-163В можно сделать следующие выводы: надо полагать, что немцы не имели удовлетворительного решения такой сложной конструкции, как стыковой узел деревянного крыла. Склейка фанерной обшивки с каркасом крыла удовлетворительна; непрочней более или менее существенный, отсутствует. Кроме того, имеет место недоброкачественное производство при обтяжке руля полотном [3, с. 4].

Согласно «Годовому отчету по деятельности опытного завода № 2 МАП за 1947 г.» со дня организации завода до 1947 г. коллектив завода занимался подготовкой жилой площади для немецких специалистов и демонтажем оборудования бывшего завода № 145. С января 1947 г., когда на завод стали прибывать из Германии эшелоны с оборудованием и незавершенным производством, все внимание работников завода было направлено на разгрузку, перевозку и установку прибывшего оборудования. Всего в 1947 г. прибыло 28 эшелонов [4, с. 1]. Увеличение численности персонала завода, а также наличие иностранных специалистов потребовали большего внимания культурно-бытовым вопросам, тем более, что завод и поселок, в котором проживали работники завода, расположен в 30 километрах от города Куйбышева и в поселке совершенно отсутствуют городские культурно-бытовые организации [4, с. 3].

Далее приведем «Отчет о заграничной командировке С. Т. Кишкина (1947 г.)». В сравнении приводятся сплавы из различных металлов из Англии, Америки, Германии, Франции для производства турбин, камер сгорания для самолетов и прочих составляющих [5, с. 14]. Автор также привел отчет с международной выставки в Париже, где он подчеркнул преимущество английских сплавов над остальными, соперничество англичан с американцами, а также получение советскими учеными информации о сплавах, которые изготавливали англичане [5, с. 26–27].

Затем рассмотрим «Отчет о немецком самолете-снаряде У-1 (1945 г.)». Данный отчет предполагает анализ полетных характеристик самолета-снаряда вида У-1 и также совершенствование его вида до 2У-1 и 22У-1. Совершенствование сопровождалось добавлением моторов для повышения полетных характеристик [6, с. 3].

Наконец, приведем «Обзор трофейных материалов по самолету Хейнкель» Юлия» (1945 г.)». В качестве краткого описания данного самолета использовались трофейные материалы, которые ранее не были систематизированы. В распоряжении ученых были: служебная переписка по вопросам конструирования и производства данного самолета, отчеты о состоявшихся совещаниях, часть аэродинамических и прочностных расчетов [7, с. 1].

В ходе научного исследования были выявлены особенности использования зарубежных разработок в научно-технической политике СССР в авиационной промышленности в послевоенные годы. Перспективы продолжения работы – выявление других, кроме трансфера и репараций, вариантов использования зарубежных разработок в развитии авиационной промышленности.

#### **Список литературы**

1. Российский Государственный архив в г. Самаре. Ф. Р-217. Оп. 3-1. Д. 443. Л. 2.
2. РГА, г. Самара. Ф. Р-217. Оп. 2-1. Д. 56. Л. 2.
3. РГА, г. Самара. Ф. Р-217. Оп. 3-1. Д. 310. Л. 1, 4.
4. РГА, г. Самара. Ф. Р-187. Оп. 0-6. Д. 10. Л. 1, 3.
5. РГА, г. Самара. Ф. Р-124. Оп. 1-6. Д. 371. Л. 14, 26, 27.
6. РГА, г. Самара. Ф. Р-124. Оп. 2-1. Д. 57. Л. 3.
7. РГА, г. Самара. Ф. Р-127. Оп. 3-1. Д. 301. Л. 1.
8. Кувшинов С. В. Научно-техническая политика СССР в области трансфера технологий в эпоху послевоенной модернизации. – М., 2012.

**Неманова Марина Руслановна**

Юридический факультет, 2-й курс

Научный руководитель:

Захарченко Алексей Владимирович, д. и. н., профессор

#### **ВЛИЯНИЕ ПРОПАГАНДЫ ПРАВИЛ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ НА ПОВСЕДНЕВНОСТЬ НАСЕЛЕНИЯ САМАРСКОГО УЕЗДА В 1923–1928 ГГ.**

Изучение состояния здравоохранения на любых этапах развития Российского государства тесно перекликается с историей повседневности, поскольку именно она показывает, как различные мероприятия властей протекали в жизни, в ее реально-практических формах. Подчеркивал важность знания «простой жизни» Ю. М. Лотман, считавший, что без понимания ее «мелочей» не может быть истинного понимания истории в целом [2, с. 6]. В моей работе рассматриваются не только методы пропаганды правил здорового образа жизни и борьбы с социальными болезнями, но и результаты политики местных властей в деле санитарного просвещения, выявленные в повседневной жизни населения Самарского уезда.

Потребность в пропаганде санитарно-гигиенических норм в Самарском уезде была вызвана появлением и развитием эпидемий, которые охватывали значительную часть населения. Только в Самаре на июнь 1923 г. было зарегистрировано заболеваний дизентерией – 22, малярией – 1881 [1, № 1361, 1923 г.]; а на 1924 г. – гонореей – 864, сифилисом – 1739 [3, л. 13].

Опыт борьбы с эпидемиями показывал, что необходимо справиться не только с социальными болезнями, вызванными невежеством и отсутствием нормальных жилищных условий (холера,

грипп, туберкулез, возвратный и брюшной тифы), но и с социальными явлениями, которые порождали немалый спектр венерических заболеваний, таких как сифилис и гонорея.

Разработкой общего плана санитарного просвещения организацией мероприятий, направленных на пропаганду здорового образа жизни занимался специализированный орган при Самгубздраве. Им стал Санпросвет. На практике проведением консультаций по разъяснению санитарных норм должен был санврач. Поскольку не на каждом медицинском участке имелся санврач, то прямую работу с обществом рекомендовалось проводить и другим врачам. В связи с этим санитарное просвещение характеризовалось нерегулярным характером распространения норм по сохранению здоровья.

Политика санитарного просвещения охватывала в основном жителей уездного города Самары. Просветительскую работу проводили и Рабочие Клубы, которых к 1923 году насчитывалось 18. Упоминание о Доме Санитарного просвещения (ДСП) приходится лишь на 1928 год. В обязанности ДПС входило осуществление контроля над общим ходом санитарно-просветительской деятельности в городе. В сельской местности распространение правильного образа жизни было делом личной инициативы.

В вышеперечисленных учреждениях популяризация санитарных норм и здорового образа жизни происходила через театральные постановки, всевозможные лекции, суды на санитарную тематику, организацию спортивных кружков, публикации в журналах и газетах.

В ходе анализа выпускавшихся в те времена газетных и журнальных изданий было выяснено, что политика санитарного просвещения не оказала должного результата в деле ликвидации санитарной безграмотности населения.

Количество незастрахованных лиц по отношению к общему числу больных, находившихся на медицинском учете, было значительным. Так в 1924 году количество зарегистрированных больных сифилисом лиц составляет 805, в то время как незарегистрированных 108 [3, л. 13]. Такая статистика во многом объяснялась недоверием общества к врачам. Для проведения вакцинации населения нужно было «употребить невероятные усилия, чтобы заставить публику посетить прививочный пункт» [1, № 2140, 1926 г.]. Пройдя курс лечения у медицинского учреждения, человек нередко «считал себя в этой области большим знатоком и очень часто разыгрывал роль врача, давая своим товарищам-новичкам советы и наставления по части лечения» [1, № 1603, 1924 г.].

Как в Самаре, так и в волостях соблюдение элементарных норм гигиены в общественных местах оставляло желать лучшего. На всех рынках Самары были ужаснейшие антисанитарные условия, которые становились причиной для распространения инфекций. В сельской местности волсовет давал даже разрешения на производство, например бойни скота, рядом со зданием почтово-телеграфной конторы [1, № 1219, 1923 г.].

Алкоголизм как социальная проблема был чрезвычайно развит среди широких масс населения, несмотря на введение административной и уголовной ответственности за употребление, хранение и продажу алкогольной продукции. Подпольное самогонование процветало, а так называемые «короли самогонки» могли успешно скрывать свою деятельность от милиции на протяжении длительного времени [1, № 1404, 1923 г.]. Каждый слой населения по-своему оправдывал употребление алкоголя. Рабочий считал, что «он так уж воспитан и что он «рабочий» [1, № 1228, 1923 г.]. Партийный работник говорил, что он «такой же человек, как и другие, а потому то, что делает остальная масса, допустимо в данном случае и коммунисту» [1, № 1655, 1924 г.]. В селах волсоветы не пренебрегали распитию алкоголя на рабочем месте.

Проституция в виду ужасного материального положения людей не становилась менее популярным способом заработка денежных средств среди женщин. О существовании проституции в сельских местностях ничего не известно. Однако в городской среде на май 1923 года в Самаре было зарегистрировано 145 женщин, занимающихся проституцией [1, № 1317, 1923 г.]. Уменьшением распространения проституции занимался Совет по борьбе с проституцией. По его инициативе в 1923 году были открыты швейные курсы на 50 человек. В 8 учебных заведениях Самары обучалось 1205 женщин.

Подпольные аборты и нелегальные роды, подрывавшие репродуктивную систему женщин, по личным причинам женщин (беременность от нежеланного мужчины, стыд и т. д.) и непрекращающимся очередям на проведение абортов в больницах становились единственными способами для того, чтобы прервать беременность или родить на свет нового члена общества.

Статистических данных о динамике распространения проституции, алкоголизма, незарегистрированных аборт и родов нет по объективным причинам: милиции не всегда удавалось выявить преступные действия. А даже выявленные правонарушения не имели постоянный характер регистрации в определенных документах.

По каким причинам политика санитарного просвещения не смогла претворить намеченные ею планы? В виду эпизодичности и нерегулярности проведения лекций на медицинские темы, неразвитой системы амбулаторной помощи, а также антисанитарных жилищных условий граждан пропаганда здорового образа жизни среди населения не имела значительного результата.

#### **Список литературы**

1. Коммуна. – 1923–1926.
2. Лебина Н. Советская повседневность: нормы и аномалии. От военного коммунизма к большому стилю. – М.: Новое литературное обозрение, 2015.
3. Центральный государственный архив Самарской области (ЦГАСО). Ф. Р-158. Оп. 10. Д. 23.

**Панкеева Ксения Викторовна**

Юридический факультет, 3-й курс

Научный руководитель:

Гусева Юлия Николаевна, д. и. н., профессор

#### **ИСТОРИЯ ПОЯВЛЕНИЯ И ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ТЕРМИНА «ПАНИСЛАМИЗМ» НА МАТЕРИАЛАХ СЛОВАРЕЙ И СПРАВОЧНЫХ ИЗДАНИЙ**

Термин «панисламизм» муссировался общественностью в Российской империи и за рубежом в конце XIX – начале XX в. Он часто фигурировал в делопроизводственной документации российских имперских чиновников. Рассмотрим смысловое наполнение термина «панисламизм» в различных словарях и справочных изданиях того периода. Это поможет нам дать более полную интерпретацию общественно-политических и религиозных усилий мусульманских лидеров Российской империи начала XX в. в глазах управленческой элиты.

Слово «панисламизм» состоит из двух слов: «пан» – др. греч. означает «все», «islam» – арабское слово – ислам. Автор книги «Turks across Empires» [9] Джеймс Мейер считает, что греко-арабское слово «панисламизм» в таком значении впервые использовал Абдулла аль-Мамун Сухраварди<sup>3</sup>, прикрепив приставку «пан», которое обозначает союз, к слову «ислам».

Весьма распространенной точкой зрения является следующая: инициатором разработки идеи панисламизма на политическом уровне в 70-х гг. XIX в. стал турецкий просветитель Намык Кемаль<sup>4</sup>. В последующем идея панисламизма получила развитие в работах Джамал ад-Дина аль Афгани<sup>5</sup>. «Основываясь на коранических положениях о братстве мусульман, о необходимости взаимопомощи между ними, выдвигалась идея политического объединения мусульманских стран под властью халифа» [3]. Халифом же являлся турецкий султан. Тем самым идея панисламизма была направлена на расширение политического влияния Турции.

Чтобы понять, изучить развитие и отношение к данному понятию, необходимо обратиться к справочным материалам. Проанализировав их, можно сказать, что эволюция этого понятия, отношение к нему было очень разнообразным.

Впервые это понятие на русском языке встречается в «Энциклопедическом словаре» [6] 1890–1907 гг. под редакцией Андреевского И. Е., Арсеньева К. К., Петрушевского О. О. и в «Новом энциклопедическом словаре» 1912 г. под редакцией Арсеньева К. К. [4]. Авторы данных изданий рассматривают панисламизм не как отдельное понятие, а раскрывают только внутри другого понятия – мусульманства («магометанства»). Термин уже существовал в 1913 г., но авторы этих энциклопедий

<sup>3</sup> Уроженец Индии, выпускник Калькуттского университета. Продолжив образование в Англии, он получил диплом Лондонского университета и основал Панисламистское общество в Лондоне.

<sup>4</sup> Намык Кемаль (1840–1888) – турецкий поэт и прозаик, журналист, переводчик и общественный деятель. Крупный представитель литературы танзимата. Один из организаторов и руководителей общества «Новые османы».

<sup>5</sup> Мухаммад ибн Сафдар (1838–1897), известен как Джамаль ад-Дин аль-Афгани – мусульманский реформатор, идеолог панисламизма.



отдельно как понятие не выделяли, наблюдается частичное отождествление его с мусульманством. Оба словаря указывают, что панисламизм – это идея «единения в одну семью» мусульман, но реализация ее маловероятна, так как ее разделяют только интеллектуальные круги.

Если обратиться к цифровой программе Oxford Global Languages (OGL) [8], запущенной Оксфордскими словарями в 2014 г., то термин «панисламизм» трактуется как альянс или союз всех мусульман/всех исламских государств. Там сказано, что впервые термин был употреблен в конце 19 в. на английском языке, «самое раннее использование найдено в The Times»<sup>6</sup>. Слово состоит из приставки «пан» + «исламизм»; в европейских языках слово «панисламизм» выглядело так: французский вариант panislamisme, немецкий – panislamismus. Как мы видим, русский вариант пошел от европейских языков.

В газете Dublin Daily Express за 1906 г. так сказано о панисламизме: «...Старейшая схема всеобщего господства, которая, как можно сказать, существует в наши дни. Панисламизм является просто туманной запоздалой мыслью к панславизму, пангерманизму и британскому языку», – изобретение вчерашнего дня» [7].

Если обратиться к турецкой газете «Сират-Мустахим» за 1910 г., то имам Лондонской мечети Халил Халидпишет, что есть большая разница между выражениями «панисламизм» и «единение ислама». «Единение ислама заключается в объединении религиозных взглядов всех мусульман, исповедующих религию Магомета». «Панисламизм – это политическое объединение всех мусульман земного шара. Европа, не умеющая различать эти два понятия, опасается развития «панисламизма», которого и не существует у нас... Пусть Европа твердит себе слово «панисламизм» сколько угодно, а мы об этом никогда и не думали, и не знаем» [2].

В «Большой советской энциклопедии» [1] 1939 г. панисламизм рассматривается так: «...религиозно-политическое учение, проповедующее необходимость государственного объединения всех мусульман под верховной властью мусульманского халифа». Панисламизм рассматривается в основном как «негативное» явление, которое угрожает целостности СССР, используется как орудие против него и «многие страны во время войны воспользовались панисламизмом исключительно в своих целях». Авторы считают, что с помощью панисламизма господствующие классы мусульманских стран, разжигая национальную и религиозную рознь, стремятся укрепить свои позиции и задуть революционное движение трудящихся народов Востока.

В «Советской исторической энциклопедии» [5] сохраняется тенденция трактовки использования движения «панисламизма» в захватнических целях. Например, «Султан Абдул Хамид II использовал панисламизм для оправдания захватнической политики Турции». Выводом авторы считают: «В целом панисламизм отрицательно сказывается на развитии общественной мысли в мусульманских странах, затрудняя формирование классового и национального самосознания».

Проанализировав приведенный материал можно сказать, что в первой половине XX в. «панисламизм» рассматривался российскими имперскими чиновниками и интеллектуальными кругами как негативное явление, которое используется как оружие против существующего мирового порядка. Само понятие характеризуется как идея, течение, концепция, идеология, комплекс идей, учение. Время его возникновения остается спорным вопросом: с конца XVIII в. до середины и конца XIX в. Некоторые издания просто дублируют информацию, вышедшую ранее.

Это понятие в историческом ключе до сих пор остается до конца не раскрытым, потому что оно требует более тщательного рассмотрения, подробного анализа и глубокого изучения.

### Список литературы

1. Большая советская энциклопедия. – Режим доступа: <http://www.rubricon.com/qe.asp?type=3&ii=1&id=1&rq=0&letter=%u041f&onlyname=checked&newwind=&size=200&pn=3&slid=1>. – Загл. с экрана.
2. ГАРФ. Ф. 102. Оп. 240. Д. 74 т. 3 (2). Л. 103.
3. Литвинов Н. Д. Механизм распространения панисламизма в Российской империи / Н. Д. Литвинов, Ш. М. Нурадинов // Мир политики и социологии. – 2017. – № 1. – С. 140–155.
4. Новый энциклопедический словарь. Т. 27. – Режим доступа: <https://www.prlib.ru/item/429240>. – Загл. с экрана.

<sup>6</sup> Ежедневная газета в Великобритании, одна из самых известных мировых газет. Выходит с 1785 г.

5. Советская историческая энциклопедия. – Режим доступа: <https://runivers.ru/bookreader/book10469/#page/400/mode/1up>. – Загл. с экрана.
6. Энциклопедический словарь Ф. А. Брокгауза и И. А. Ефрона. – Режим доступа: <http://www.vehi.net/brokgauz/>. – Загл. с экрана.
7. Dublin Daily Express. – 1906. – Thursday 6 September. – Mode of access: <https://www.britishnewspaperarchive.co.uk/saved>. – Title from screen.
8. Oxford Global Languages (OGL). – Mode of access: <https://en.oxforddictionaries.com/definition/pan-islamism>. – Title from screen.
9. Turks across Empires/ Marketing Muslim Identity in the Russian-Ottoman Borderlands, 1856–1914 / James H. Meyer. – OXFORD University press, 2014.

**Петрова Екатерина Игоревна**  
Факультет информатики и управления, 1-й курс  
Научный руководитель:  
Смолькова Анна Юрьевна, ст. преп.

### ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ И СОЦИАЛЬНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В ОРГАНИЗАЦИИ

Эмоциональный интеллект (EQ) – способность человека распознавать эмоции, понимать мотивацию и желания других людей и свои собственные, а также способность управлять своими эмоциями и эмоциями других людей в целях решения практических задач [2].

Но между изучением эмоционального интеллекта и его применением на практике есть большая разница.

**Эмоциональный интеллект состоит из пяти составляющих:**

- Самопознание.
- Самоконтроль.
- Эмпатия.
- Мотивация.
- Социальные навыки.

**Эмоциональный интеллект влияет на:**

- Успеваемость и продуктивность на работе.
- Физическое здоровье.
- Психическое состояние.
- Отношения.

Было проведено анкетирование с использованием методики Холла на определение уровня эмоционального интеллекта между людьми разного возраста и пола. В опросе приняли участие 30 человек. Результаты опроса показали, что в среднем женщины (60 %) обладают средним уровнем эмоционального интеллекта, а мужчины (40 %) низким (рисунок 1).

Так же все участники опроса были разделены на возрастные группы (рисунок 2):

**18–29:** низкий уровень эмоционального интеллекта (30 %);

**30–49:** низкий уровень эмоционального интеллекта (33 %);

**50–70:** средний уровень эмоционального интеллекта (37 %).

Самый высокий уровень эмоционального интеллекта выявлен в возрастной группе 50–70 лет. Самый низкий – в возрастной группе 18–30 лет.

Применяя эмоциональный интеллект, можно решать самые сложные управленческие задачи в весьма недружественных условиях.

Эмоциональный интеллект бывает как индивидуальным, так и общим для конкретной компании или рабочей команды – это называют коллективным эмоциональным фактором. Коллективы, в которых эмоциональный интеллект высок, имеют более высокую производительность, потому что специалисты лучше взаимодействуют между собой.

Конфликты, вспышки гнева сотрудников, сложности во взаимодействии с заказчиками и подрядчиками, говорят о том, что дела с эмоциональным интеллектом в коллективе обстоят плохо.

**В практической работе кадровика используются 7 вопросов для определения эмоционального интеллекта:**

1. Кто вдохновляет Вас и почему?
2. Какими бы были 3 ценности, если бы Вы завтра открыли свою компанию?
3. Если поменяются деловые приоритеты компании, опишите, как Вы поможете своей команде понять и принять изменившиеся цели?
4. На прошлых местах работы завязывали ли Вы длительные дружеские отношения с коллегами?
5. Каких навыков или знаний Вам все еще недостает?
6. Могли бы Вы меня чему-то научить, или рассказать, так, будто я никогда об этом раньше не слышал? (это может быть и навык, урок, загадка и т. п.).
7. Какие три фактора Вы можете причислить к своему успеху?

Высокий уровень интеллекта, несомненно, важен для продвижения по карьерной лестнице. Но, как утверждают ученые, эмоциональный фактор куда важнее для тех, кто стремится преуспеть в роли лидера.

Эмоциональный интеллект играет ведущую роль в том, займет ли человек лидирующую роль в команде, даже учитывая уровни IQ всех ее членов. А менеджеры с высоким эмоциональным интеллектом чаще превосходят поставленные цели, чем те, чьи эмоциональные навыки слабее развиты.

На эмоциональный интеллект приходится 67 % качеств, по которым работодатели подыскивают сотрудников.

### **Список литературы**

1. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект / пер. с англ. А. П. Исаевой. – М.: АСТ: АСТ МОСКВА; Владимир: ВКТ, 2009.
2. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект в бизнесе / пер. с англ. А. П. Исаевой. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2013.
3. Сюзева А. В. Некоторые проблемы адаптации инвалидов по слуху в интегрированной среде / А. В. Сюзева, Ю. Р. Сафонова. – Режим доступа: <http://www.philippovich.ru/Library/Books/ITS/wwwbook/...> – Загл. с экрана.

**Романова Ксения Вячеславовна**

Психолого-педагогический факультет, 2-й курс

Научный руководитель:

Коморяшкина Людмила Леонидовна

### **ОБУЧАЮЩИЙ САЙТ ENTERENGLISH. ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ПРОСТРАНСТВЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КУЛЬТУРЫ: БРИТАНСКИЙ КИНЕМАТОГРАФ**

Важность знания английского языка в современном мире неопределима. На нем говорит около миллиарда человек, что составляет приблизительно 15 % от всего населения земного шара. Поэтому проблема обучения английскому языку остро стоит как перед педагогами, так и перед самими учениками: как эффективно обучать(ся) языку, при этом поддерживая интерес?

При использовании художественных фильмов в процессе изучения языка реализуется принцип погружения в социокультурно-языковую среду страны изучаемого языка. Обучающиеся приобщаются к естественной языковой среде, моделируются ситуации межкультурного общения. При просмотре аутентичных фильмов совместная работа зрительной, слуховой, эмоциональной и моторной видов памяти могли бы значительно усилить образовательный эффект [1].

Но вопрос создания учебно-развлекательных сайтов с качественным методическим сопровождением видео, грамотным отбором фильмов и их эпизодов остается открытым и нерешенным. Аутентичные художественные фильмы не предназначены для обучения. Следовательно, требуется предварительная адаптация и дополнительная методическая организация работы с ним на новой современной основе – на интернет-сайте.

Разработан уникальный учебно-развлекательный сайт, который является удобным хранилищем необходимого видеоматериала (демо-версия <http://b90530h8.beget.tech/>), который опирается на серьезные теоретические основы обучения иностранному языку, а представляет материал в свободной развлекательной форме. Форма инструкций, заданий и материалов понятна и естественна для

современного обучающегося – это формы интернет общения. Каждый видео фрагмент из художественного фильма сопровождается полноценными авторскими методическими разработками и авторскими инструкциями. Фрагменты выбираются в соответствии с уровнем владения языком по особым принципам, выложены на сайте в соответствии с тематикой содержания, что способствует более эффективному запоминанию лексики и благодаря чему легко вписываются в ход урока. Задания разнообразны, не идентичны, направлены на обучение всем языковым и речевым навыкам и умениям. Это бесплатный ресурс, подходит как для работы в классе, так и для самостоятельного обучения дома. Имеется возможность индивидуальной проверки сочинений и письменных ответов. Предусмотрены видео-инструкции, объяснения с примерами, удобный интерфейс, наличие обратной связи и поддержка мобильной версии.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что:

- расширяются представления о дидактических возможностях видео формата заданий для самостоятельного изучения;
- отбор содержания обучения – фильмов и эпизодов в них – опирается на дидактические принципы, учитывает языковой уровень, культурную осведомленность и тематическое деление материалов;
- вводится понятие учебно-развлекательный материал (сайт) как средство эффективного самостоятельного изучения иностранного языка.

Демо-версия сайта была апробирована на нескольких обучающихся с уровнем языковой подготовки Pre-Intermediate и показала следующие результаты:

- повышение мотивации к изучению языка;
- облегчение задачи преподавателя;
- расширение лексикона и культурного кругозора обучающихся;
- во время урока работают все виды памяти.

#### **Список литературы**

1. Аутентичный художественный фильм как средство обучения английскому языку. – Режим доступа: <http://diplomba.ru/work/101532>. – Загл. с экрана.
2. Бегийович О. С. Кино в обучении иностранным языкам. – Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=11740693>. – Загл. с экрана.
3. Елизарова Г. В. Культура и обучение иностранным языкам: учеб. пособие. – СПб: КАРО, 2005.
4. Иноязычная культура как важное средство преподавания иностранного языка в современной школе. – Режим доступа: <https://infourok.ru/inoyazichnaya-kultura-kak-vazhnoe-sredstvo-prepodavaniya-inostrannogo-yazika-v-sovremennoy-shkole-1506750.html>. – Загл. с экрана.
5. Кострова С. Б. Язык и культура как основные составляющие содержания обучения иностранным языкам в вузе. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/yazyk-i-kultura-kak-osnovnye-sostavlyayushchie-soderzhaniya-obucheniya-inostrannym-yazykam-v-tehnicheskom-vuze>. – Загл. с экрана.
6. Щербак И. А. Кино в обучении иностранным языкам. – Мн: Высш. шк., 1984.
7. Язык. Культура. Проблемы обучения: сборник статей, посв. юбилею д. ф. н., проф. Р. М. Теремовой / [редкол.: В. Л. Гаврилова (отв. ред.) и др.]. – СПб: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2007.

**Ромашова Виктория Валерьевна**  
Филологический факультет, 1-й курс  
Научный руководитель:

Дробинин Григорий Дмитриевич, к. ф. н., ст. преп.

#### **ОСОБЕННОСТИ ПОСТРОЕНИЯ СИНТАКСИСА В ТВОРЧЕСТВЕ В. В. НАБОКОВА НА ПРИМЕРЕ РАССКАЗА «СОВЕРШЕНСТВО»**

Известный необычайностью художественного слога и мастерской игрой с техникой русского языка, Набоков заслужил звание новатора, поскольку создал особый стиль модернистского романа, несмотря на отрицание своего причастия к конкретному литературному течению. Энтони Бёрджесс отмечал, что «Набоков выбирает слова, как великий певец берет ноты: большинство из нас вынуждено довольствоваться лишь узким диапазоном» [1, с. 1]. Слова эти донельзя точно описывают идиостиль писателя и то, почему он так выделяется.

«Совершенство» входит во второй сборник рассказов Владимира Набокова, впервые опубликованный им в 1938 году под псевдонимом В. Сирин за границей. В настоящем сборнике, впервые опубликованном в России в 2013 году, «Совершенство» выступает заглавным рассказом и вызывает интерес для научного анализа не только наличием противоположных сюжетных трактовок, но и самой структурой используемого языка. При этом рассказ не становился объектом научного исследования.

Синтаксис Набокова, бесспорно, уникален. Всякая его работа изобилует различными синтаксическими конструкциями: полипредикативными предложениями, последовательными рядами однородных членов и т. п. При рассмотрении закономерностей построения художественного текста можно заметить, что наиболее распространённым приёмом осложнения предложения у писателя выступает употребление обстоятельств, в частности – деепричастных оборотов. На изучении значимости этого приёма и будет сделан акцент в данном исследовании.

Под *обстоятельством* понимается второстепенный член предложения, отвечающий на вопросы о характеристиках действия или состояния [4, с. 277]. Специализированной формой обстоятельства называют наречие, что указывает в своём исследовании А. Шахматов [6, с. 398], но оно может быть выражено инфинитивом, существительным в формах косвенных падежей и деепричастием.

В «Русской грамматике» *деепричастие* является атрибутивной формой глагола, в которой вмещаются значения действия (глагола) и обстоятельственно-определяющее (наречие) [3, с. 669]. В традиционной русистике деепричастия выступают второстепенным сказуемым, обозначающим добавочное по отношению к основному действию, примыкают к сказуемому-глаголу, являясь обстоятельством [5, с. 180], и обозначают время по отношению к моменту совершения другого действия [4, с. 107]. В «Совершенстве» деепричастные обороты подходят под обстоятельства следующих типов: образа действия (14), времени (7), места (5), меры и степени (3), причины (15), уступки (1) и цели (3).

Деепричастные обороты выступают полупредикативными конструкциями и способствуют активному сюжетному развитию, насыщая описание живостью и уподоблением знакомой читателю реальности. Они расширяют эмоциональный тон произведения и поддерживают необходимую автору динамику.

В центре рассказа – взаимоотношения учителя Иванова и берлинского мальчика Давида. Учитель сопровождает ученика на морской курорте предаётся воспоминаниям. Кульминация происходит в сцене, когда, *придя на пляж* (времени), Давид бежит в воду, *получив позволение искупаться* (уступка). Неожиданный всплеск заставляет героя рвануться в воду с намерением спасти воспитанника, однако, *осмотревшись, увидя только пустынную муть, увидя, что он один* (причина), Иванов погибает, теряя физическую оболочку, но продолжает наблюдать за происходящим на пляже в эфемерном состоянии.

Даже при кратком пересказе фабулы произведения деепричастные обороты оказывают заметное воздействие на восприятие и обрисовку элементов нарратива: они органически вписываются в систему пространственно-временных координат, функционируя как синтаксический инструмент. Это ещё раз доказывает ценность данного приёма в процессе воплощения авторского замысла.

В произведении насчитывается сорок восемь деепричастных оборотов. По статистике выявлено, что «глядя» – самое часто употребляемое Набоковым деепричастие, числящееся в устройстве оборота как обстоятельство причины. Оно несёт информацию о стимуле действия героя и визуальном способе её получения: *«Глядя, как разгораются его уши, он предвидел...»*. Более экспрессивную синтаксическую конструкцию делает и порядковое расположение деепричастий, детализирующее статичную позу Иванова: *«Он склонил голову, подперев щеку, пригорюнившись, высчитывая какие-то меры жизни, жалости, счастья»*.

Позиции деепричастий зависят от точки зрения рассказчика, объекта описания и самого героя. Внушительная часть оборотов непосредственно связана с Ивановым и направлена на обрисовку его положения в хронотопе и операций, совершаемых им при соблюдении мотивной структуры произведения.

В «Совершенстве» Набоков использует приём соотношения «двух линий», каждая из которых соответствует определённому «миру»: «линия» текста вступает в связь с внутренней «линией», представляющей подобие объективного мира, которая насыщает произведения писателя философи-

ей и психологизмом. Часто данный приём выражается наличием предметов или явлений, имеющих ряд сходств, но не всецело уподобляющихся друг другу.

Именно деепричастные обороты оказывают содействие в определении взаимодействующих «линий» и наделяют их компоненты конкретным набором характеристик. Благодаря им появляется условная граница, которая делит обозначенные «миры». К примеру, оборот «ошалев от радости», выражающий обстоятельство причины, приписывает мячу как одному из элементов мира вещей действие, порождённое вследствие эмоции. Ту же задачу выполняет и оборот «громко бултыхнув», обозначающий образ действия и относящийся уже к камню.

Взаимодействие героя с «линиями» показано в следующих предложениях: «...он поднимался на лифте, ему казалось, что он медленно растёт, вытягивается, а дойдя головой до шестого этажа, вбирает, как пловец, поджатые ноги. Вернувшись к нормальному росту, он входил в светлую комнату Давида». Здесь прослеживается физическая метаморфоза персонажа на стыке двух граней. «Линия» объективного мира влияла на героя, поскольку происходило горизонтальное перемещение в пространстве, но «линия» субъективного деформировала привычное видение этого явления. Обороты «дойдя головой до шестого этажа» и «вернувшись к нормальному росту» выступают точками начала стыка «линий» и завершения данного процесса.

Исходя из вышесказанного, следует вывод, что особенностью синтаксиса Владимира Набокова можно считать определённое использование деепричастных конструкций, поскольку они представляют компонент, задача которого состоит в образовании гармоничного единства авторских идей и грамматической организации текста как основного репрезентанта этих самых идей.

#### **Список литературы**

1. Бёрджесс Э. Произносится Vla-DEEM-earNah-BOAK-off / перевод Анны Курт // Иностранная литература. – 2017. – Вып. 2. – 2017. – С. 282.
2. Пермякова Т. В. Отражение авторского замысла в синтаксисе и нарративе малой прозы В. Набокова: автореф. дис. ... канд. фил.наук: 10.02.01 / Пермякова Татьяна Викторовна. – В., 2007.
3. Русская грамматика / отв. ред. Н. Ю. Шведова. – М.: Наука, 1980.
4. Русский язык: энциклопедия / Ю. Н. Караулов [и др.]. – М.: Дрофа, 1997.
5. Современный русский язык: учебник / Д. Э. Розенталь, под ред. Н. С. Валгиной. – М.: Логос, 2002.
6. Шахматов А. А. Синтаксис русского языка / вступ. ст. д. ф. н., проф. Е. В. Клобукова; ред. и комм. проф. Е. С. Истриной. – М.: Эдиториал УРСС, 2001.

**Рудных Анастасия Андреевна**

Психолого-педагогический факультет, 2-й курс

Научный руководитель:

Безруков Валерий Иванович, д. п. н., доцент

#### **ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЕ ОТНОШЕНИЕ СТУДЕНТОВ К ОБРАЗОВАНИЮ**

Исследование основывается на изучении современного российского образования, в котором происходит сложный и противоречивый процесс переосмысления педагогических ценностей. Образование начинают понимать не столько институционально, сколько как организованную педагогом ценностно-смысловую сферу, в которой может и должен проявиться многомерный мир человека. Но для этого образование должно начинаться не с предметных знаний, а с осознания ценностей самоопределения, самопроектирования, самореализации. В этой связи важно понимать, как изменяется позиция студента к будущей профессии в процессе обучения в вузе, какое влияние ценностно-смысловое образование оказывает на его профессиональное и личностное развитие. От современного человека требуется не столько репродуктивное по своей сути осмысление «готовой» информации, сколько умение ориентироваться в динамично изменяющемся мире и постоянно обновляющейся информационной среде, способность самостоятельно определять смыслы и ценности собственной жизнедеятельности в контексте культурного процесса.

На наш взгляд, творческое освоение социокультурного опыта и развитие сущностных сил человека в учебно-воспитательном процессе становится возможным при переносе акцентов на смысловые стороны образования. Ценностно-смысловой подход в образовании мы рассматриваем как

направление, объединяющее педагогические теории и практико-ориентированные исследования, в которых в содержание педагогического целенаправленного включения ценностно-смысловая сфера человека, рассматриваемая как системообразующая в личности, как ее сущностное начало. В педагогических исследованиях ценностно-смыслового подхода можно отнести работы, раскрывающие ценностные аспекты современного педагогического мышления (Ш. А. Амонашвили, В. И. Загвязинский, Ю. В. Сенько, М. В. Кларин), вопросы личностно-ориентированного образования (Н. А. Алексеев, Е. В. Бондаревская, В. В. Сериков, И. С. Якиманская и др.). Смыслоактуализация и смыслоразвитие человека в образовательном процессе достигаются через процесс понимания, творческое осмысление культурного опыта.

Понимание – это механизм, который связывает культуру и индивида. Понимание как сложный личностно-интеллектуальный процесс является предметом специального изучения в психолого-педагогических исследованиях (Л. П. Добраев, В. В. Знаков, А. Н. Славская, А. Ф. Закирова, Ю. В. Сенько, И. И. Сулима и др.). Понимание как познавательная установка позволяет выстроить представление об образовании как способе рефлексии, интеграции и творческого развития гуманитарных ценностей. Одновременно понимание выступает сущностью образования, являющейся связующим звеном между человеком и культурой.

Приобщение обучаемых к ценностям человеческого бытия, развитие ценностно-смыслового отношения к образованию в целом может стать важнейшим средством формирования личности учащегося, студента, подготовки к будущей профессиональной деятельности, самореализации своих возможностей и способностей. Решение этой проблемы основывается на понимании ценностно-смыслового отношения человека к образованию как системному явлению, включающему взаимосвязанную совокупность определенных компонентов.

Выявление посредством различных методик ценностно-смыслового отношения студента к образованию способствует прогнозированию формы продолжения образования студентами. Понимание значимости образования для студента позволяет сделать правильный выбор относительно своего дальнейшего профессионального самоопределения, а также определиться в других сферах жизнедеятельности. Для определения значимости образования у студентов нами была проведена диагностика.

В ходе исследования использовалась методика Рокича «Ценностные ориентации», посредством которой предполагалось выяснить изменение иерархии ценностей студентов. Автор теста утверждает, что в зависимости от устремлений, которые человек пытается реализовать, жизненные сферы представляют для разных людей различную степень значимости. Отсюда автор выделяет терминальные и инструментальные ценности.

Исследование проводилось среди студентов Самарского филиала Московского городского педагогического университета. Респондентами были студенты психолого-педагогического факультета 2 и 4 курса.

Полученная в результате исследования индивидуальная иерархия ценностей была разделена на две группы: 1) значимые ценности; 2) незначимые ценности.

Анализ результатов исследования динамики терминальных и инструментальных ценностей, свидетельствует о доминировании одних и тех же показателей в ценностно-смысловой сфере студентов 2 и 4 курса с незначительным их смещением в ранговых позициях.

Так, например, полученные данные по терминальным ценностям, подводят к тому, что у студентов среди значимых ценностей являются «личностные ценности». Первое место у 2 и 4 курсов занимает «здоровье». А «счастливая семейная жизнь в большей степени является значимой для 2 курса, у 4 курса она тоже есть, но лишь на другой позиции, также можно сказать и про «любовь».

Среди инструментальных ценностей у студентов 2 и 4 курса доминирующей является – «воспитанность». Также к значимым инструментальным ценностям студенты отнесли: «жизнерадостность», «честность», «самоконтроль», «ответственность» и «образованность», которая находится на одной позиции у 2 и 4 курса. Но помимо этих ценностей у 4 курса присутствуют еще две ценности – это «независимость» и «твердая воля». Можно предположить, что это различие объясняется высоким уровнем готовности студентов из этой группы к профессиональной деятельности, а также это может быть из-за различия социальных статусов студентов.

Диагностические данные, наблюдения за студентами свидетельствуют о необходимости дальнейшего исследования, разработки и применения программы психолого-педагогического сопровож-

дения процесса становления у студентов ценностно-смысловых доминант в период обучения в вузе, а также создание условий, которые можно рассматривать как необходимые для решения проблемы формирования ценностно-смысловой сферы личности студентов.

### Список литературы

1. Духовные ценности в воспитании и образовании детей и молодежи: материалы III Международной научно-практической конференции (16 апреля 2015 г) / отв. ред. Т. А. Семенова. – М.: «Спутник+», 2015.
2. Ивин А. А. Аксиология: учебник для академического бакалавриата. – М.: Юрайт, 2019.
3. Коммуникации в информационном обществе: проблемы и возможности: сб. науч. ст. / отв. ред. Е. А. Ильина. – Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2017.
4. Троцкая А. И. Аксиологический аспект социализации личности // Сибирский педагогический журнал. – 2014. – № 2. – С. 79–83.
5. Чупина И. П. Актуальные проблемы образования в России // Педагогика и психология в контексте современных исследований проблем развития личности: сб. материалов XI Международной научно-практической конференции. – Махачкала: Апробация, 2016. – С. 16–18.

**Русакова Евангелина Валерьевна**

Химико-технологический факультет, 1-й курс

ФГБОУ ВО «Самарский государственный технический университет»

Научный руководитель:

Русакова Екатерина Викторовна, к. э. н., доцент

### ПЕРСПЕКТИВЫ И ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ СИСТЕМЫ ГРЕЙДОВ НА ПРОМЫШЛЕННЫХ ПРЕДПРИЯТИЯХ

Около 60 лет назад американский эксперт в области консалтинга Эдуард Н. Хэй разработал универсальную модель тарифной сетки, на основе направляющих профильных таблиц, позволяющую оценивать вклад каждого сотрудника в результативность работы компании. Система грейдов – это шкала уровней должностей, принятых в компании. Каждая организация выстраивает ее самостоятельно, учитывая свои особенности, ценность каждого сотрудника и его вклад в общее дело. То есть, это система должностей, при внедрении которой работодатели платят сотрудникам за результат труда. Суть метода заключается в оценке работ, выполняемых на каждой из позиций. Эдвард Хэй выделил три группы факторов, которые, являются наиболее важными в любой сфере деятельности (таблица 1).

Таблица 1

Факторы, влияющие на оценку работ

Факторы	Элементы	Метод оценки	Особенности
Знания (know-how)	– профессиональные и научные знания; – навыки в области управления; – навыки в области коммуникаций	Бально-факторный метод: 1. Влияющие (компенсационные) факторы. 2. Численно выраженный уровень / степень факторов. 3. Веса, отражающие важность фактора	Табличные руководства могут быть стандартизированными и ориентированными на клиента
Решение проблем (solving problem)	– способности к аналитическому мышлению; – способности к творчеству		
Ответственность, подотчетность (accountability)	– свобода действия при принятии решения; – влияние на конечный результат		

По каждому из факторов экспертами делается заключение, которое отображается в табличном виде с помощью чисел или процентного значения. В зависимости от полученной оценки, должностные позиции зачисляются в определенный грейд (разряд), который гарантирует получение определенной заработной платы или социального пакета. На рисунке 1 представлены этапы разработки системы грейдов.



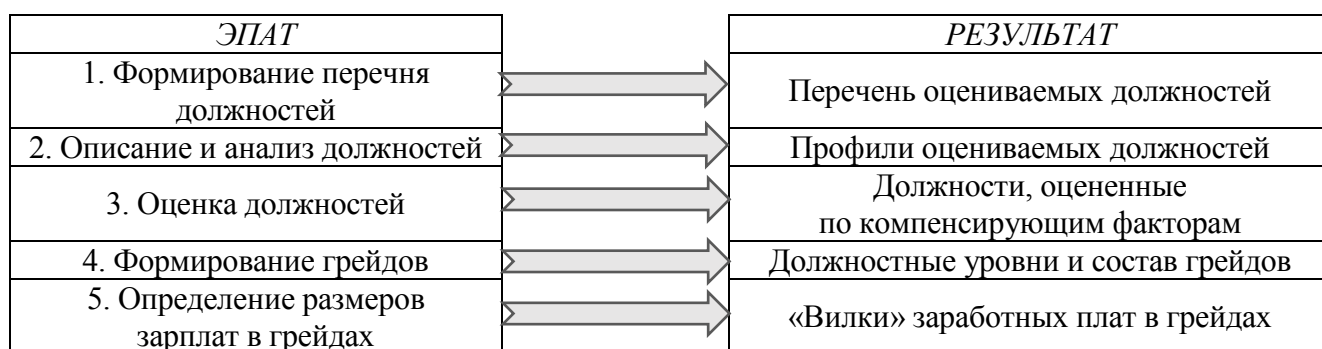


Рисунок 1. Этапы разработки системы грейдов

Рассмотрим основные причины перехода на грейдовую систему оплаты труда (рисунок 2).

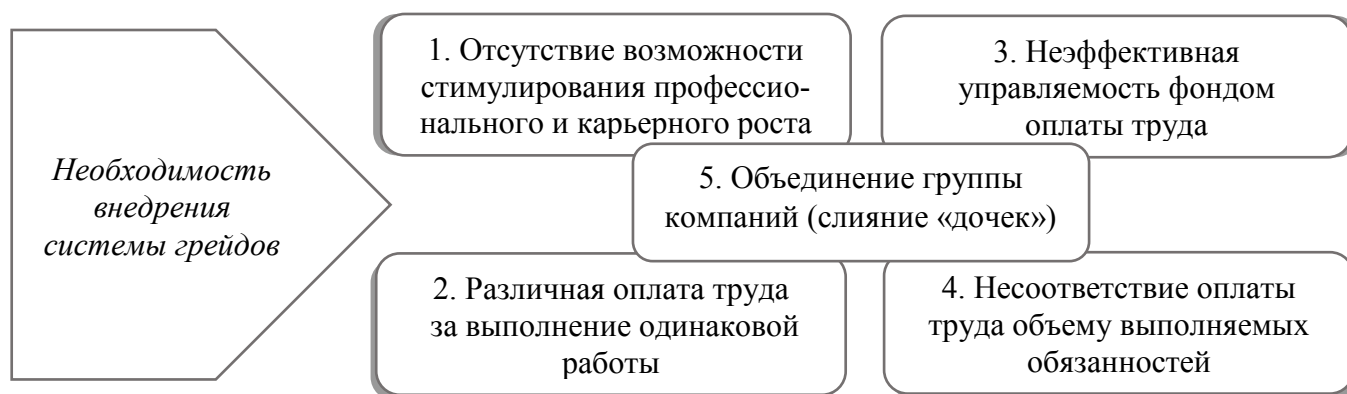


Рисунок 2. Основные причины перехода на грейдовую систему оплаты труда

Переход на грейдовую систему оплаты труда несет преимущества для РАБОТНИКА (прозрачность уровня доходов; открытость карьерных перспектив), РАБОТОДАТЕЛЯ (инструмент для решений проблем индексации заработной платы и определения допустимого размера вознаграждения на новых должностях; четкое описание рабочего места каждого сотрудника и оценка компетенций; прогнозируемость ФОТ) и КОМПАНИИ В ЦЕЛОМ (гибкий подход к оценке должностей в соответствии со значимостью рабочего места; соотношение между уровнями заработной платы и интересами компании; стабильность коллектива). Определим основные различия между тарифной системой и грейдами (таблица 2).

Таблица 2

Основные отличия тарифной и грейдовой систем оплаты труда

ТАРИФНАЯ СИСТЕМА ОПЛАТЫ ТРУДА		ГРЕЙДОВАЯ СИСТЕМА ОПЛАТЫ ТРУДА	
Основана на оценке профессиональных знаний, навыков и стажа работы. Нарастающий принцип выстраивания должностей. Структура тарифной сетки основана на минимальной зарплате, умноженной на коэффициенты. Нарастание вертикали должностей		Широкая линейка критериев оценки должности. Пересечение частей двух близлежащих грейдов. Структура грейдов построена на основе должности, которая просчитывается в баллах. Должности размещаются по принципу важности для компании	
Ключевые факторы	Общий вес факторов	Ключевые факторы	Общий вес факторов
Работа с людьми Административные навыки Ответственность Количество подчиненных Влияние на результат	10	Квалификация Работа с людьми Административные навыки Ответственность Количество подчиненных	10
КВАЛИФИКАЦИЯ	90	ВЛИЯНИЕ НА КОНЕЧНЫЙ РЕЗУЛЬТАТ	90

При переходе на грейдовую систему оплаты труда необходимо помнить, что для целей грейдинга оцениваются ДОЛЖНОСТИ, а для оценки эффективности деятельности оцениваются СОТРУДНИКИ, что позволяет перейти на систему управления талантами (рисунок 3).

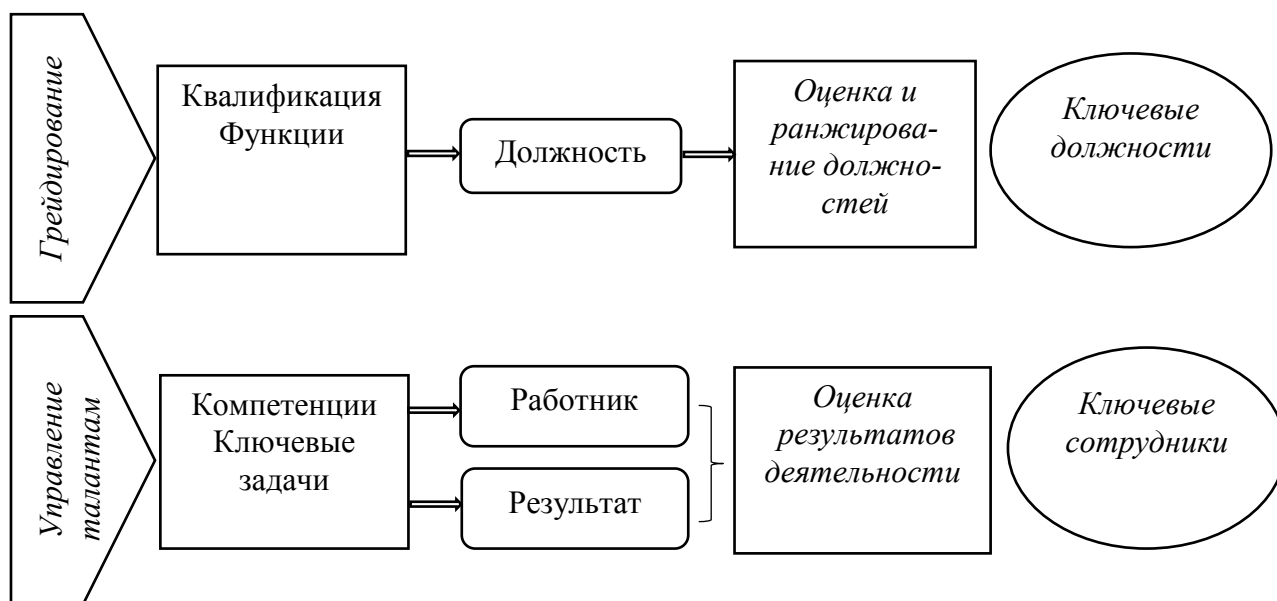


Рисунок 3. Различия целей оценки и результата

В Российской Федерации первыми компаниями, перешедшими на грейдовую систему оплаты труда, были «Вимм-Билль-Данн», IBS и «Рольф». «Вимм-Билль-Данн» разработали свой метод job evaluation, опирающийся на базовые принципы системы Хэя. В компании выставляли баллы по определенным параметрам и ранжировали позиции сотрудников в зависимости от полученных результатов. Некоторые компании, разрабатывающие собственную систему грейдов, в результате от нее отказались.

Однако, приход в Россию западных методов оценки труда доказал свою эффективность (рисунок 4). Таким образом, опыт перехода на грейдовую систему оплаты труда показал, что грейдинг – трудоемкая процедура; ключевые факторы оценки должностей значительно дифференцированы; грейдинг, проведенное силами самой компании, отличается субъективизмом, поскольку оцениваются люди, а не должности; возникают конфликты сопротивления изменениям; новая система оплаты требует значительных расходов на разработку, внедрение, поддержание, анализ и корректировку.

ЭФФЕКТ	МЕХАНИЗМ
1. Экономия ФОТ	Ликвидация переоцененных должностей
2. Сбалансированность окладной системы	Снижение личного фактора Усиление связи между окладом и сложностью работ
3. Повышение эффективности планирования ФОТ	Установление диапазонов и шагов внутри грейда
4. Повышение заинтересованности в профессиональном росте	Возможности роста в рамках грейда Прозрачность карьерной лестницы
5. Поддержание ценностей компании	Введение единых параметров оценки ценности труда

Рисунок 4. Эффективность применения грейдовой системы оплаты труда

Изучение опыта перехода на грейдовую систему оплаты труда определил ее перспективы:

1. Внедрение системы способствует тому, чтобы изменить сознание нерезультативных и неэффективных сотрудников. Это совершенный инструмент для руководителей в вопросах управления бизнесом на расстоянии.

2. Открываются перспективы создания общепонятной системы мотивации во всех подразделениях компании.

3. Грейдовая системы оплаты труда – это конкурентное преимущество компании, позволяющее вести бизнес более эффективно, поскольку сокращаются затраты по ФОТ и повышается мотивация, что ведет к повышению производительности и эффективности труда.

4. Улучшается управляемость компании.

5. Появляется прозрачность материального поощрения.

6. Изменяется философия компании и сотрудников, как отражение переориентации с процесса на результат.

### **Список литературы**

1. Ветлужских Е. Стратегическая карта, системный подход и KPI: инструменты для руководителей. – М.: Альпина Бизнес Букс, 2008.

2. Ильясов Ф. Н. Тарифная сетка, система грейдов на основе закона Вебера // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. – 2012. – № 6. – С. 128–135.

3. Массалова А. Г. Система грейдирования работников производства и KPI // Управление персоналом в глобальном мире: сб. ст. III Межд.науч.конф. – Воронеж, 2017.

4. Чемяков В. Грейдинг: технология построения системы управления персоналом. – М.: Вершина, 2008.

**Рыбакова Анастасия Александровна**

Юридический факультет, 4-й курс

Научный руководитель:

Захарченко Алексей Владимирович, д. и. н., профессор

### **РАЗВИТИЕ ОБРАЗОВАНИЯ В САМАРСКОЙ ОБЛАСТИ В 90-х гг. XX в.**

В России в 1990-х г. происходили серьезные изменения в системе образования: были провозглашены принципы ликвидации монополии государства на образование; возросло управление высшей власти в образовании; происходил переход в педагогических отношениях к системе сотрудничества учителей, учащихся и родителей.

В начале 1990-х гг. одна из актуальных проблем являлась гуманизация образования в новых социально-политических и экономических условиях. В обращениях к муниципальным органам власти содержатся предложения развивать педагогическое общение с учащимися. Подобное заведение, где ребенку помогали раскрыться в плане самостоятельности, в творческом развитии, как отмечали журналисты газеты «Волжская заря» в 1993 г., было учреждено на металлургическом заводе им. В. И. Ленина: «Опытные преподаватели помогают утвердиться как личности, самостоятельно принимать решения, делать выводы из того или иного явления, факта, события» [2].

Периодическая печать 1990-х рисует сложную ситуацию с материальной базой учебных заведений, многие из которых закрывались.

В газете «Волжская заря» от 1 июня 1993 г. одна из статей была посвящена печальной судьбе школы № 138 Промышленного района г. Самары: «содержание школы в неудовлетворительном санитарно – техническом состоянии, поражение стен грибком, расположение раздевалки в сыром подвальном помещении, детей вдвое больше, отсутствие спортивного зала, столовой» [9].

В плохом состоянии, например, находились многие школьные здания, построенные еще в конце 1950-х – 1960-х гг. из силикатного кирпича. Родители обращались с жалобами в районные отделы образования с требованием провести ремонт. Часть средних учебных заведений в 1993 г. была отремонтирована (школы №158, интернаты № 1, 4, спецшкола № 17). Как отмечал представитель городского отдела образования: «Где-то проводился просто косметический ремонт, где-то капитальный. Работы велись в основном силами кооператива...» [4].

Со временем открывались школы нового уровня, считавшимися престижными и элитными. В этих элитных школах конкурс был достаточно высокий. К таким школам относится учебно-воспитательный комплекс, открытый в 1993 г. в Кировском районе «Дневной пансион». В июле 1997 г. самарская пресса писала о работе этого учебного заведения: «Учащиеся организованы в классы по семи направлениям: музыкально-хоровое творчество, гармония и движение, язык без границ» [1].

Позитивным явлением в развитии образования в последнее десятилетие XX в. стало открытие новых направлений подготовки в высших учебных заведениях, университетских кафедр, многопрофильных лицеев и гимназии. Образование откликлось на требования времени, открывая наборы на специальности менеджеров, экономистов, юристов и др., мода на которые появилась в 1990-е. Так, например, Самарский коммерческий колледж до перестройки системы обучения, принимал 250 студентов. Однако, как сообщал в октябре 1993 г. корреспондент газеты «Волжская заря»: «Учтя стремление молодежи к овладению престижными в конце века профессиями, границы приемы существенно раздвинули. В колледже ныне 600 студентов» [3].

С повышением качества образования и стремлением студентов овладеть новыми специальностями, самарские университеты решили испытать новые профессии. Так, первооткрывателем стал Самарский государственный аэрокосмический университет. «У нас открыта новая специальность», – говорил декан факультета «летательные аппараты» В. Н. Гаврилов. «Механика и, соответственно, добавилась еще одна выпускающая кафедра – «теоретическая механика» [8].

Большой конкурс был и на исторический факультет. Декан факультета А. А. Выборнов вспоминает: «Конкурс был 4–5 человека на место минимум. Причина – инерция гласности еще в период перестройки, всплеск интереса к истории в начале 1990-х» [5].

Содержание газетных публикаций в 1990-е гг., посвященных проблемам образования, отражает главную проблему этой отрасли – нехватку финансовых средств, что повлекло за собой задержку выплат стипендий в университетах, зарплаты учителям и преподавателям вузов.

Вторая проблема заключалась в том, что молодые специалисты, только что закончившие высшее учебное заведение, по словам журналиста А. Алексеева, «особо никому не нужны» [5].

Третья проблема в системе образования в 90-е г. XX в. характеризовалась небольшим финансированием данной сферы деятельности. Прежде всего эта проблема затронула преподавателей высших учебных заведений. «Бедность, нищета – удел многих преподавателей высшей школы. Их ум теперь занят не столько учебными или научными проблемами, сколько чисто «житейскими» [6].

Кризис 1998 года привел к обострению ситуации, которая вылилась в протестную активность. Например, 1 октября 1998 г. у здания Самарского государственного аэрокосмического университета на Московском шоссе состоялся митинг под лозунгом: «Студенты и молодежь в борьбе за будущее» [7]. Основными требованиями митингующих были: обеспечение своевременной выплаты стипендии, социальных выплат студентам и заработной платы преподавателям; установление минимальных стипендий в размере прожиточного минимума.

Эпоха перемен в 1990-е гг. для сферы образования оказалась неоднозначной. С одной стороны, наблюдалось сокращение финансирования государственных образовательных учреждений, отток из средней и высшей школы квалифицированных преподавательских кадров. С другой стороны, появились новые возможности; открываются новые специальности, факультеты, целые университеты и филиалов вузов, частные школы, лицеи, гимназии. Это формировало целый рынок образовательных услуг, из которых родители и учащиеся могли выбирать подходящий для себя вариант. Появление платного высшего образования сделало его более доступным.

Переход на образование по выбору вызвал появление разных типов учебных заведений: лицеи, ориентируются на естественно-научные и физико-математические дисциплины и готовят своих выпускников в технические вузы; гимназии, пытаются воспроизвести традиции классического образования.

Таким образом, сложный период 1990-х гг. привел не только к негативным изменениям, но и сформировал определенный тренд будущего развития системы образования.

#### **Список литературы**

1. Безмянку возродят дети // Самарская газета. 1997. – 22 июля.
2. В гимназию с... 4 лет // Волжская заря. – 1993. – 16 марта. – № 40.

3. В науку о коммерции // Волжская заря. – 1993. – 19 октября. – № 161.
4. Дети, в школу собирайтесь // Волжская заря. – 1993. – 24 августа. – № 129.
5. Интервью с Выборновым А. А. 14.09.2018.
6. С кафедры – на барахолку. Преподаватели вузов за чертой бедности // Волжская заря. – 1993. – 15 сентября. – № 142.
7. Студент в законе // Волжский комсомолец. – 1998. – 8 октября. – № 40.
8. Хочешь жить – умей учиться // Волжская заря. – 1993. – 7 октября. – № 155.
9. Школу закрыли... // Волжская заря. – 1993. – 1 июня. – № 82.

**Савельева Виктория Юрьевна**  
Юридический факультет, 3-й курс  
Научный руководитель:  
Артюков Антон Петрович, к. и. н., доцент

### **«ЗАБЫТЫЕ» ИНФРАСТРУКТУРНЫЕ ПРОЕКТЫ 40–50-х ГОДОВ XX в.: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ**

По окончании Великой Отечественной войны динамично стал осваиваться дальневосточный регион. В связи с этим встал вопрос развития дорог на острове Сахалине, в связи с добычей нефти и угля, и бесперывной связи с материком.

В 1950 году на Сахалине была организована так называемая «Стройка № 506» с соответствующим исправительно-трудовым лагерем, а на материке – «Стройка № 507». Преимущественно рабочую силу составили тысячи досрочно освобожденных заключенных из числа благонадежных и физически крепких мужчин в обязательном порядке работали на очередной «великой стройке» вплоть до истечения срока своего наказания. Такие вольно трудящиеся не только избавлялись от лагерного режима, но даже получали за свой труд заработную плату, благодаря этому отбоя от желающих поучаствовать в возведении Сахалинского тоннеля не было.

Строительство шло крайне трудно и не укладывалось в отведенные сроки. Так же не хватало специально обученных специалистов, техники, что осложнялось тяжелыми климатическими и бытовыми условиями. За почти три года были сданы лишь 120 км железной дороги от города Комсомольска-на-Амуре до станции Черный Мыс. На оставшемся участке (до берега пролива Невельского) проведены были лишь подготовительные работы. Аналогичная ситуация складывалась и на острове Сахалине: нужно было построить около 300 километров трассы до станции Победино, но был закончен только подготовительный этап (расчистка леса, частичное устройство насыпей).

Так, Юрий Кошелев, Герой Социалистического Труда, в 1970–1990-е годы возглавлявший Московский метрополитен, а в начале 1950-х юный выпускник, направленный на сахалинскую стройку, вспоминал: «Проходку первой шахты мы закончили в феврале 1953 года... Очень хорошо помню этот морозный день. Монтировали последнее кольцо всю ночь. Часов в пять утра поднялись наверх. И тут нам устроили торжественную встречу... Тут же, у ствола шахты мне вручили ордер на комнату. Но в тех условиях это была очень приятная награда. А ребята получили большие премии. Но и, конечно, стол был накрыт соответствующий» [5].

В районе самого тоннельного перехода были отсыпаны дамбы, где в дальнейшем планировалось устроить пирсы для паромной переправы, так же в проливе Невельского появился искусственный остров диаметром 90 метров, а на берегу сделали техническую шахту для проходки тоннеля.

В сущности, эта шахта сейчас считается главным свидетельством того давнего строительства. Выполненная в монолитном бетоне труба диаметром более 8 метров облицована чугунными тубингами и уходит на глубину 80 метров.

В совокупности это был грандиозный по своим масштабам проект, реализовывать который предстояло в строгой тайне и, как обычно это бывало со стройками, пользовавшимися бдительным вниманием И. В. Сталина, в максимально короткие сроки. Железная дорога к обоим берегам пролива должна была быть готова к концу 1953 года, а тоннель (и регулярное железнодорожное сообщение) планировали пустить к концу 1955-го. Проходку тоннеля начать просто не успели. 5 марта 1953 года скончался И. В. Сталин, а уже 21 марта Л. П. Берия инициировал полное свертывание проекта. В своем письме в президиум Совета министров он предложил остановить строи-

тельство объектов, «осуществление которых в ближайшие годы не вызывается неотложными нуждами народного хозяйства». Под прекращение строительства попали и Сахалинский тоннель, и Трансполярная магистраль, и Большой Туркменский канал, и целый ряд других гидротехнических, транспортных и промышленных проектов. На них уже были брошены на ветер миллиарды рублей, так нужных советскому народному хозяйству, но новое коллективное руководство страны согласилось с предложением Л. П. Берия. И. В. Сталин умер, а с ним умерли и его проекты. Обратимся снова к воспоминаниям Юрия Кошелева, который вспоминал, что «Весной 1953 года умер Сталин. А спустя некоторое время стройку закрыли. Не свернули, не законсервировали, а именно закрыли. Вчера еще работали, а сегодня сказали: «Все, больше не надо». Проходку тоннеля мы так и не начинали. Хотя для этой работы все имелось: материалы, оборудование, техника и хорошие, квалифицированные специалисты и рабочие» [5].

Впрочем, были и другие свидетельства. Некоторая часть строителей, не дождавшись отправки, уходили своим ходом по ж/д насыпи в сторону Де-Кастри. В течение нескольких дней поселок опустел. Целые улицы стояли пустые. В домах можно было жить, так как брошено было все, включая мебель и домашнюю утварь. Много было щитовых, сборных финских домов с центральным отоплением. Осталось совсем немного народу, которому, видимо, и бежать-то было некуда», – писал житель поселка на мысе Лазарева.

Оказалось, что стратегическая безопасность острова Сахалина перед лицом нападения «вероятного противника» вовсе не так необходима.

Но про проект транспортного перехода на остров не забыли. Сейчас новости о его необходимости в будущем периодически продолжают появляться в средствах массовой информации. На Восточном экономическом форуме во Владивостоке про него в очередной раз вспомнил президент России. В. В. Путин заявил: «Мы планируем мост построить на Сахалин, выйти потом, соединить Сахалин и Хоккайдо».

В 2019 году на острове Сахалине предстоит провести укладку 117 км пути от Арсентьевки до Христофоровки. При этом предлагается на всё следующее лето закрыть грузовое и пассажирское движение. В итоге для работы подвижного состава на колее 1520 мм с учётом выполненных в предыдущие годы задач будет готова вся линия Корсаков – Южно-Сахалинск – Ноглики протяжённостью более 650 км. Заместитель начальника ДВЖД по Сахалинскому региону Александр Гавриленко, подчеркнул «Предстоит не только уложить более полусотни километров асимметричной рельсошпальной решётки, но и выстроить на линии Арсентьевка – Буюклы около 30 новых мостов, а главное – создать задел для следующих этапов перевода островной магистрали на широкую колею» [7, с. 2].

Если бы стройка была завершена, экономика страны была бы выше по уровню, чем сейчас. Но история не терпит сослагательного наклонения.

### **Список литературы**

1. Волкогонов Д. А. Сталин. – М., 2011.
2. Вольфсон Л. Я. Развитие железных дорог СССР. – М., 1939.
3. Вульф А. Повседневная жизнь российских железных дорог. – М., 2007.
4. Кремлев С. Берия. Лучший менеджер XX века. – М., 2012.
5. Мост на Сахалин. – Режим доступа: <http://mostsakhalin.ru/history/vosp.php>. – Загл. с экрана.
6. Савин В. И. Перевозки грузов железнодорожным транспортом: справочное пособие. – М., 2003.
7. Усов П. Сахалин войдет в колею // Гудок. – 2018. – Вып. 81.

## ПРОЕКТИРОВАНИЕ СЕЧЕНИЙ ЛИНЕЙЧАТЫХ ПОВЕРХНОСТЕЙ КАК СРЕДСТВО ПОСТРОЕНИЯ ИЗВЕСТНЫХ ПЛОСКИХ КРИВЫХ

В практике обучения школьной математике используются два подхода к построению плоских кривых: поточечное построение кривой как графика некоторой функции и конструктивное построение кривой, то есть задание кривой некоторым геометрическим свойством.

В жизни дети сначала сталкиваются с пространственными телами и поверхностями, а с линиями (кривыми) они знакомятся, когда рассматривают границу некоторой поверхности, границу сечения тела, либо плоское сечение поверхности. Следовательно, для первого построения кривых в школьном курсе математики более естественным является построение кривой как проекции линии пересечения поверхностей, в частности, построение кривой, как сечения некоторой поверхности плоскостью. Поэтому исследования в области применения такого подхода для изучения школьной математики являются актуальными. Эти исследования являются новыми, отчасти потому, что реализовать названные направления построения плоских кривых оказывается возможным лишь на современном уровне развития информационных технологий, используя для этого системы динамической математики, например, программу GeoGebra.

Среди всех поверхностей наиболее простыми для изучения являются линейчатые поверхности. Линейчатые поверхности образуются с помощью движения прямой линии [3]. Простейшими линейчатыми поверхностями являются плоскость, коническая и цилиндрическая поверхности.

Плоские сечения некоторых линейчатых поверхностей изучались ещё в Древней Греции. Например, древнегреческие математики трактовали эллипс, гиперболу и параболу как конические сечения. А именно, сечением любого кругового конуса плоскостью, не проходящей через его вершину, является кривая, которая может быть лишь эллипсом, гиперболой или параболой. При этом, если плоскость пересекает только одну полость конуса и по замкнутой кривой, то эта кривая есть эллипс; если секущая плоскость пересекает только одну полость конуса и по незамкнутой кривой, то эта кривая – парабола; если плоскость пересекает обе полости конуса, то эта кривая – гипербола.

Одна из самых интересных линейчатых поверхностей – геликоид. Геликоид – это поверхность, описанная прямой, которая вращается с постоянной угловой скоростью вокруг неподвижной оси, пересекает ось под постоянным углом  $\alpha=90^\circ$  и одновременно перемещается поступательно с постоянной скоростью вдоль этой оси [2]. Параметрические уравнения геликоида имеют вид  $x=t \cdot \cos \varphi$ ,  $y=t \cdot \sin \varphi$ ,  $z=\varphi$ , где  $t$  и  $\varphi$  – параметры, а  $x$ ,  $y$  и  $z$  – координаты точки в прямоугольной системе координат  $Oxyz$ .

Рассмотрим сечения геликоида простейшими линейчатыми поверхностями. Плоскость  $\sigma$ , задаваемая уравнением  $x=1$  в системе координат  $Oxyz$ , то есть плоскость параллельная координатной плоскости  $Ozy$ , пересекает геликоид по тангенсоиде (рис. 1), так как её ортогональная проекция на плоскость  $Ozy$  в одноименной системе координат имеет уравнение  $y = \operatorname{tg} z$ .

Рассмотрим теперь часть геликоида, образованную движением луча, начало которого лежит на оси геликоида. Сечение этой поверхности круговым цилиндром с осью  $Oz$  и радиусом равным 1 представляет собой кривую с уравнениями  $x = \cos t$ ,  $y = \sin t$ ,  $z = t$ , которая называется обыкновенной винтовой линией (рис. 2).

Ортогональная проекция этой пространственной кривой на координатную плоскость  $Oxy$  является окружностью, на координатную плоскость  $Ozx$  – графиком функции косинус  $x = \cos z$  (рис. 3).

При неортогональном проектировании винтовой линии на координатные плоскости можно получить различные виды циклоиды.

Рассмотрим снова часть геликоида, образованную движением луча, начало которого лежит на оси геликоида. Круговой конус с осью  $Oz$  и вершиной в начале координат, имеет уравнения  $x = p \cos t$ ,  $y = p \sin t$ ,  $z = p$ , и пересекает геликоид по кривой с уравнениями  $x = t \cos t$ ,  $y = t \sin t$ ,  $z = t$ , которая называется конической винтовой линией. Ортогональная проекция этой пространственной

кривой, на координатную плоскость  $Ozx$  является графиком функции  $x = z \cos z$ , которая описывает колебания с изменяющейся амплитудой.

Ортогональная проекция на координатную плоскость  $Oxy$  части конической винтовой линии, заданной условием  $z \geq 0$ , является спиралью (рис. 4).

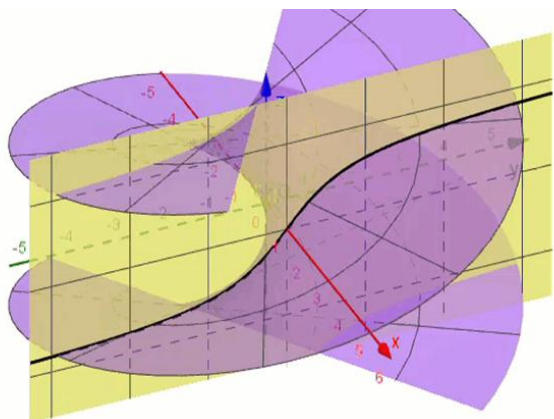


Рисунок 1. Тангенсоида

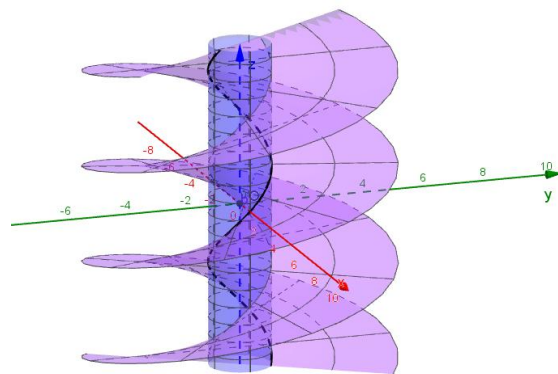


Рисунок 2. Винтовая линия

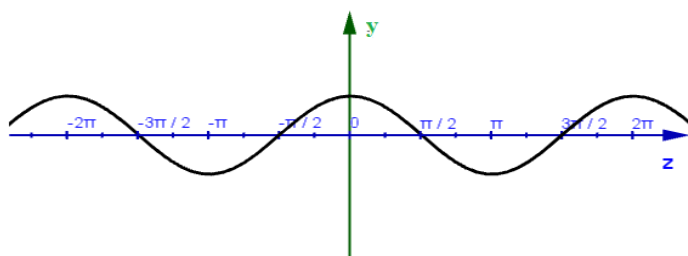


Рисунок 3. График косинуса

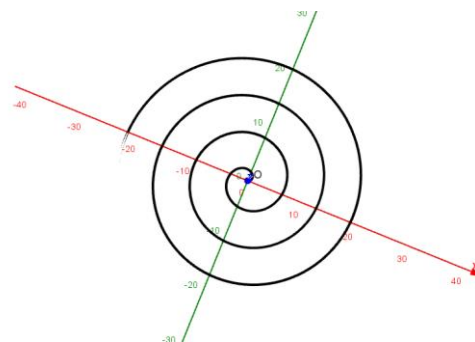


Рисунок 4. Спираль

Полученные результаты имеют практическое значение, поскольку могут быть использованы при изучении тригонометрии в школе, в частности, при построении графиков тригонометрических функций. Более того, применение винтовой линии позволяет реализовать совершенно новый – пространственный подход к изучению тригонометрии, что способствует развитию пространственных представлений учащихся [1].

#### Список литературы

1. Богданова Е. А. Проектирование как инструмент пространственного изучения элементов тригонометрии / Е. А. Богданова, П. С. Богданов, С. Н. Богданов // Математика в школе. – 2019. – № 3. – С. 13–26.
2. Линейчатые поверхности. – Режим доступа: <https://studfiles.net/preview/2787680/page/6/>. – Загл. с экрана
3. Геликоид. – Режим доступа: <http://univer-nn.ru/matematika/gelikoid/>. – Загл. с экрана

**Смороднов Данила Петрович**

Филологический факультет, 2-й курс

Научный руководитель:

Варакина Маргарита Игоревна, к. филос. н., доцент

#### ОБРАЗОВАНИЕ И ВОСПИТАНИЕ ДЕВУШЕК В ДРЕВНЕМ КИТАЕ

В Древнем Китае приоритет в любви и заботе всегда отдавался мальчикам, т. к. мужчина всегда был опорой семьи и продолжателем рода, тем самым он выполнял свой долг перед родителями и предками. Согласно философии конфуцианства, «СЫНОВЬЯ ПОЧТИТЕЛЬНОСТЬ», являлась одним из основных моральных постулатов китайского общества [1].



Девочку же всегда считали обузой, т. к., род она могла продолжить лишь другому семейству, в работе могла помочь меньше чем мальчик, следить за ней надо было больше и усерднее, к тому же, девочка, всегда считалась лишним ртом в семье. Матери, конечно, любили своих дочерей, но всегда знали, что очень скоро расстанутся с ними, а в преклонном возрасте, пожилых родителей примет семья сына [2].

Брак, по сути, не менял жизнь девушек в лучшую сторону. В китайских семьях, будущих невест держали в строгости. Уже в 5–6 лет наряжали в женское платье, делали взрослую прическу, заставляли играть с братьями и выходить из дому без провожатых, о посещении учебных заведений речь не шла вовсе.

Опять-таки, это, совсем, не означало, что девушки в аристократических домах Древнего Китая, вообще, не получали образования. С двенадцати лет девочку готовили к новой жизни: учили вести хозяйство, рукоделию, а если позволяли средства, давали вполне приличное образование. Конечно же, образование, девочек было «ДОМАШНИМ», т. е. в богатые дома приглашались учителя, и они, в присутствии многочисленных слуг и родственников, давали девушкам уроки. Девушек обучали счету и азам математики, т. к. им надо было вести домашнее хозяйство, и контролировать доходы и расходы семьи. Обучали рисованию, каллиграфии, стихосложению, т. к., девушка из приличной семьи была обязана развлечь своего супруга изящным рисунком и красивыми романтическими стихами. Богатые китайки умели читать и писать, петь, играть на музыкальных инструментах, сочинять стихи, а вот танцевать, они могли ровно на столько, на сколько и могли, двигаться, в принципе. Это были последствия жестокого обряда «Бинтования ног», в результате которого, ступня женщины была изуродована [2].

Историки связывают возникновение этой традиции с философией Конфуцианства. В философии Конфуция женщина олицетворяла слабость и пассивность. Женщина с деформацией стопы не имела возможности самостоятельно передвигаться, сидела дома и абсолютно зависела от своей семьи, особенно от мужской ее половины [2].

Сначала такие деформированные ножки делали только богатым дамам, и это считалось признаком целомудрия и верности. Позже, эта процедура распространилась на все слои населения. Предполагалось, что это поможет девушке построить крепкий и счастливый брак. Никаких других путей в жизни, кроме замужества, у девушек не было. Вся система образования и воспитания девушек строилась на покорности и браке [2].

Девушкам в Древнем Китае жилось, мягко скажем, не легко. Если мальчик был целью брака и счастьем для родителей, девушка была для родителей его полным антиподом. Зачастую, в беднежке, девушек продавали. Их могли продать в семью к ее будущему мужу, который еще даже не родился, или же был пока очень мал. Могли продать прямоком, и в публичный дом. Когда родители продавали девушку, то они лишались на нее всех прав, а ее новый хозяин приобретал над ней полную власть, и она становилась абсолютной рабыней [3].

Дочь, с детства, должна была быть серьезной и трудиться, не щадя сил. Родители должны были научить ее трем правилам подчинения и четырем добродетелям. Три правила подчинения: дома повиноваться отцу; когда выйдет замуж, повиноваться мужу; когда останется вдовой, повиноваться сыну. Четыре добродетели: супружеская верность, правда в речах, скромность в поведении, усердие в работе.

Покорность – вот слово, описывающее главную добродетель женщины. В детском возрасте она во всем подчинялась отцу, после замужества становилась служанкой мужа и его родителей. «Если я выйду замуж за птицу, – гласило древнее китайское присловье, – я должна летать за ней; если выйду замуж за собаку, должна следовать за ней всюду, куда она побежит; если выйду замуж за брошенный комок земли, я должна сидеть подле него и оберегать его» [3].

Главной обязанностью молодой жены являлось служение родителям мужа. Если жена нравится сыну, но ее не одобряют его родители, – говорили в древнем Китае, – то он должен расстаться с ней. И наоборот, если жена не нравится сыну, а его родители говорят, что она хорошо им служит, то он не имеет права расставаться с ней.

Жена, говорили в народе, должна быть «чистой тенью и простым отголоском». Когда богатый муж брал себе одну или нескольких «второстепенных» жен, законная супруга обязана была принять их благосклонно и жить с ними в мире и согласии. Муж мог обращаться с женой, как с вещью, собственностью, т. е. продавать или же отдавать в подарок навсегда [3].

Если муж совершал прелюбодеяние, это вовсе не рассматривалось как преступление. Но муж мог безнаказанно убить жену, посмей она сделать то же самое.

Муж имел право разойтись с женой без бракоразводного процесса при следующих обстоятельствах:

- если жена не живет в согласии с родителями мужа;
- если не может иметь детей;
- если подозревается в измене или уже совершила таковое;
- если болтлива;
- если без разрешения мужа присваивает себе домашнее имущество.

На женщину смотрели как на бесправного человека, единственной обязанностью которого было рождение детей с целью продолжения рода. Даже умерев муж диктовал жене особые правила поведения, т. к. она должна была одиноко доживать свой век, скорбя о нем. Общество всецело было на стороне мужчины, порой обрекая женщину на невыносимые условия и муки [3].

Может быть для нас, людей из другой культуры, с другим менталитетом и другими ценностями все это может показаться довольно диким, но для Древнего Китая это было обыденным и даже должным.

### **Список литературы**

1. История Китая / под ред. А. В. Меликсетова. – М.: МГУ, 1998.
2. Малявин В. В. Китайская цивилизация. – М.: Астрель, ООО АСТ, 2000.
3. Сидихменов В. Я. Китай страницы прошлого. – Смоленск: Русич, 2000.

**Соболева Дарья Ивановна**

Психолого-педагогический факультет, 4-й курс

Научный руководитель:

Матасова Инна Леонидовна, к. психол. н., доцент

## **ВЗАИМОСВЯЗЬ СКЛОННОСТИ К НЕВРОТИЧЕСКИМ НАРУШЕНИЯМ С ЭМОЦИОНАЛЬНЫМ ВЫГОРАНИЕМ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗА**

Многие профессии, связанные со взаимодействием с человеком, истощают, утомляют специалистов. Появляется чувство незначимости, отстраненности, неудовлетворения происходящим. Выявляются тревога, депрессия, психосоматические расстройства, зависимости от психоактивных веществ, все это можно назвать синдромом эмоционального выгорания.

Понятие «Эмоциональное выгорание» было введено в науку американским психиатром Х. Дж. Фрейденбергом в 1974 г. для описания особого расстройства личности у здоровых людей, возникающего вследствие интенсивного и эмоционально нагруженного общения в процессе профессиональной работы с клиентами, пациентами, учениками.

Эмоциональное выгорание – это выработанный личностью механизм психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций в ответ на избранные психотравмирующие воздействия. Возникновение синдрома эмоционального выгорания происходит по разным причинам, например, низкая заработная плата, напряженный график работы, фрустрация, давление руководителя, повышенная требовательность от руководства, работа в давящей среде.

*Невротические расстройства (невроты)* – группа расстройств, представляющих собой психопатологическую реакцию на неразрешимую и непереносимую психотравмирующую ситуацию. Все невротические расстройства обратимы, однако имеют тенденцию к затяжному течению. Несмотря на отсутствие тяжелых психических нарушений, невроты существенно ухудшают качество жизни больных, негативно влияют их эмоциональное состояние, ограничивают возможности профессиональной реализации и построения благополучных личных отношений.

Тема научного поиска была обозначена как «Взаимосвязь склонности к невротическим нарушениям с эмоциональным выгоранием преподавателей вуза».

Объект исследования: эмоциональное выгорание преподавателей вуза.

Предмет исследования: взаимосвязь склонности к невротическим состояниям с эмоциональным выгоранием преподавателей.

Целью нашего исследования было следующее: выявить взаимосвязь склонности к невротическим нарушениям с эмоциональным выгоранием преподавателей вуза.

Исходя из цели исследования, мы выдвинули **гипотезу**, в которой предположили, что взаимосвязь между эмоциональным выгоранием и невротическими нарушениями личности существует.

Мы провели исследование, в ходе которого были использованы следующие методы:

- Методика диагностики уровня эмоционального выгорания В. В. Бойко.
- Клинический опросник для выявления и оценки невротических состояний (К. К. Яхин, Д. М. Менделевич).

Для установления достоверности результатов был использован статистический метод – корреляция Спирмена.

Исследование проводилось на базе Самарского филиала Государственного автономного образовательного учреждения высшего образования города Москвы «Московский городской педагогический университет». В нем приняли участие преподаватели различных факультетов. В экспериментальную группу вошло 25 человек в возрасте 26–67 лет.

На первом этапе были выбраны методики для проведения исследования, они были предложены респондентам (преподавателям) для диагностики.

Следующим шагом стала обработка результатов, составление таблицы данных. Далее описание выводов.

По методике Бойко получилось следующее. Результаты показали, что у 28 % опрошенных выгорания не выявлено, выгорание по всем фазам у 8 %, 40 % респондентов на стадии формирования фаза резистенции, 8 % человек на стадии формирования фаза истощения, у 8 % опрошенных на стадии формирования фазы напряжение и резистенция, 4 % опрошенных имеют формирующие стадии фаз напряжения и истощения.

Мы можем говорить, что значительный процент имеет формирование фазы резистенции, это свидетельствует о том факте, что человек стремится к психологическому комфорту и поэтому старается снизить давление внешних обстоятельств. Формирование защиты на этапе сопротивления происходит на фоне неадекватного эмоционального реагирования, экономии эмоций, облегчения и сокращения своих обязанностей. Также мы видим невысокий процент полного выгорания (по трем фазам), но он есть. В таких ситуациях целесообразно проводить коррекционные мероприятия. С другой стороны, 28 % респондентов демонстрируют уровень здоровья – у этих людей все в порядке с психикой и удовлетворенностью работой.

По клиническому опроснику невротических состояний получилось следующее: подавляющее большинство респондентов имеет высокие показатели здоровья по всем шкалам. Болезненный характер выражен неярко.

После проверки нашего исследования на достоверность, мы увидели, что гипотеза подтвердилась. Выявленные корреляционные взаимосвязи свидетельствуют о наличии связи между эмоциональным выгоранием и наличием невротических нарушений.

Результаты корреляционного анализа позволили сделать следующие выводы:

1. Чем больше выражен болезненный характер тревоги, тем выше переживание психотравмирующих обстоятельств, неудовлетворенность собой, загнанность в клетку, тревога и депрессия, общий уровень напряжения, эмоциональный дефицит и общее истощение.

2. Тревога как фактор, влияющий на усиление переживания психотравм, способствующий возрастанию напряжению

3. Чем больше выражен болезненный характер невротической депрессии, тем выше переживание психотравмирующих обстоятельств, загнанность в клетку, тревога и депрессия, общее напряжение.

4. Чем больше выражен болезненный характер астении, тем выше переживание психотравмирующих обстоятельств, загнанность в клетку, тревога и депрессия, общий уровень напряжения, эмоционально-нравственной дезориентация, расширение сферы экономии эмоций, психосоматические и психовегетативные нарушения, общий уровень истощения.

5. Чем больше выражен болезненный характер истерического типа реагирования, тем выше общий уровень резистенции, психосоматические и психовегетативные нарушения.

6. Чем больше выражен болезненный характер фобических нарушений, тем выше переживание психотравмирующих обстоятельств, загнанность в клетку, тревога и депрессия, общий уровень напряжения, личностная отстраненность, общий уровень истощения.

7. Чем больше выражен болезненный характер вегетативных нарушений, тем выше переживание психотравмирующих обстоятельств, неудовлетворенность собой, загнанностью в клетку, тревога и депрессия, общий уровень напряжения, личностная отстраненность, психосоматические и психовегетативные нарушения, общий уровень истощения.

#### **Список литературы**

1. Бойко В. В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении. – СПб: Питер, 2006.
2. Водопьянова Н. Е. «Психическое выгорание» и качество жизни / Н. Е. Водопьянова, Е. С. Старченкова // Психологические проблемы самореализации личности: сб. научных трудов. – СПб, 2003.
3. Гришина Н. В. Помогающие отношения: профессиональные и экзистенциальные проблемы // Психологические проблемы самореализации личности / под ред. А. А. Крылова и Л. А. Коростылевой. – СПб, 1997.
4. Карвасарский Б. Д. Неврозы. – М.: Медицина, 2001.

**Ткачёва Анна Вячеславовна**

Филологический факультет, 2-й курс

Научный руководитель:

Сложеникина Юлия Владимировна, д. ф. н., профессор

#### **СЛОВАРЬ ЯЗЫКА А. С. ПУШКИНА: ТРАДИЦИОННОЕ И ОККАЗИОНАЛЬНОЕ**

В середине XX века в свет вышел первый полный отечественный словарь писателя. Известно, что в истории развития русского литературного языка Пушкин является одной из ключевых фигур. Гоголь писал: «При имени Пушкина тотчас осеняет мысль о русском национальном поэте... В нем, как будто в лексиконе, заключилось всё богатство, сила и гибкость нашего языка. Он более всех, он далее раздвинул ему границы и более показал всё его пространство» [3, с. 50]. «Пушкинский язык» по традиции считают образцом русского литературного языка. Академик В. В. Виноградов писал: «Язык Пушкина <...> определил во многих направлениях пути последующего развития русской литературной речи и продолжает служить живым источником и непревзойденным образцом художественного слова для современного читателя» [5, с. 12]. Филологами он выделяется как отдельный объект лингвистики, который можно бесконечно исследовать, находя новые принципы и закономерности. Но язык это система, которая постоянно меняется, развивается, словно живой организм. Изучение языка Пушкина важно и для того, чтобы понимать структуру языка современного, мы можем видеть, какие в нем присутствуют стороны пушкинского языка, что из него сохранило силу, свежесть, что из его составляющих активно используется. Исходя из этого, неудивительно, что перед филологами встала потребность в издании словаря целиком посвященному лексикону Александра Сергеевича.

Но не только это побудило составителей словаря проделать работу такого масштаба. Словарь помогает в понимании Пушкинских произведений. Многие литературные деятели затрагивали тему понимания поэта. Брюсов писал: «Понимаем ли мы Пушкина? Большинство ответит, что Пушкин всем понятен, и это будет неверно. Для “среднего” читателя в сочинениях Пушкина три элемента “непонятности”. Во-первых, чтобы вполне понимать Пушкина, необходимо хорошо знать его эпоху, исторические факты, подробности биографии поэта. Для несведущего читателя, например, пропадет... выражение: “Надев широкий боливар”... Во-вторых, необходимо знать язык Пушкина, его словоупотребление. Не зная, например, что для Пушкина слово “пустынный” значило “одинокий”, нельзя понять стихов: “Звезда пустынная сияла”, “Свободы сеятель пустынный” и др. подобно этому необходимо знать, что “ничтожество” значило “небытие”, “добыча”–“жертва”, подобно этому, необходимо знать все миросозерцание Пушкина, чтобы не ошибиться в толковании таких стихотворений, ... как “Брожу ли я вдоль улиц шумных”, “Клеветникам России” и так далее. Сказанное – только намеки, но несомненно “средний” читатель, если не изучал Пушкина особо, в четырех случаях из пяти, не понимает подлинного смысла в стихах великого поэта» [2, с. 295]. Андрей Белый в книге

«Поэзия слова» спрашивал: «Как поэты видят природу? Краски зрения их – изобразительность слова: эпитет, метафора и т. д. Необходимо их знать; необходима статистика; необходим словарь слов: Баратынского, Пушкина, Тютчева. В руках чуткого критика словари – ключи к тайнам духа поэтов, а в обычных руках они – хлам» [2, с. 7].

Словарь считается первым полным словарем лексики писателя. Первые предложения о его создании были связаны со столетней годовщиной со дня рождения Пушкина. Одним из первопроходцев в изучении словарного языка поэта является князь Александр Иванович Урусов, он первый заявил о такой надобности в «Биржевых ведомостях» в декабре 1898 года. Вскоре ему написал Чехов, сказав о том, что полностью его поддерживает и завидует тем, кто помогает князю. Одновременно с Урусовым над планами составления словаря работали Бальмонт и Брюсов, которым Отделение русского языка и словесности Академии наук в 1899 году выделило 200 рублей на расходы на начальном этапе, но работа была прервана в декабре того же года. В последующие года было предпринято много попыток выпустить такой словарь, но это не увенчалось успехом, потом о словаре и вовсе забыли. Приближалась годовщина смерти поэта, лингвисты и пушкиноведы вновь задумались о том, каким образом осуществить задуманное. Инициативная группа, состоящая из С.И. Бернштейна, С. М. Бонди, В. В. Виноградова, Г. О. Винокура и М. А. Цявловского в октябре 1933 года обсудила принципы составления словаря, анонсировала его на следующий год. Однако работа началась в 1938 году, затем была прервана из-за войны, а в 1945 году возобновилась. Выпуск словаря занял 5 лет (1956–1961). Он состоял из четырех томов и содержал в себе 21 тысячу слов.

Что собой представляет этот словарь? Это комментированный алфавитный перечень слов, использованных А. С. Пушкиным в своих произведениях. В основу взяты тексты, зафиксированные в большом академическом собрании сочинений.

Как выглядит словарная статья? Она состоит из слова, количества употреблений его поэтом, определения (если имеется), иллюстративного примера, указания формы слова и шифра, который указывает на конкретное произведение, его часть, страницу, главу, строфу и так далее.

Помимо общеупотребительных слов, в словаре есть и окказионализмы. Что это такое? Обратимся к словарю-справочнику лингвистических терминов Д. Э. Розенталя и М. А. Теленковой. Слово «окказионализм» происходит от латинского *occasionalis* (*случайный*). Это индивидуально-авторский неологизм, созданный поэтом или писателем, согласно существующим в языке словообразовательным моделям и использующийся исключительно в условиях данного контекста, как лексическое средство художественной выразительности или языковой игры. Окказионализмы обычно не получают широкого распространения и не входят в словарный состав языка. Таких слов у Пушкина немного, поэт нечасто прибегал к словотворчеству, особенно в более поздние периоды. Среди них выделяются такие неологизмы, которые носят шуточный, ироничный характер. Ярким примером среди них служит слово «*кюхельбекерно*».

За ужином объелся я,  
А Яков запер дверь оплошно –  
Так было мне, мои друзья,  
И *кюхельбекерно*, и тошно.

Это шуточный экспромт, написанный Александром Пушкиным как бы от лица Василия Жуковского. Он не пришел на званый ужин, впоследствии объяснив это тем, что: «Я еще накануне расстроил себе желудок; к тому же пришел Кюхельбекер, и я остался дома». Кюхельбекер шутку Пушкина не оценил и вызвал его на дуэль, конечно, друзья вскоре помирились, но выражение «мне *кюхельбекерно*» Пушкин не раз употреблял в своих письмах. «Кюхельбекерно мне на чужой стороне», – писал он брату Льву из Кишинева в 1823 году [4]. К неологизмам Пушкина относятся так же «*воейковствовать*» и «*оделькопничать*», из словарной статьи мы узнаем, что эти слова образованы так же от имен – Оделькоп и Воейков перепечатывали чужие произведения без согласия их авторов.

В словаре встречаются окказионализмы, образованные слиянием двух слов, такие как: «*широкошумныедобровы*» из стихотворения «Поэт», «*златоверхий град*» из поэмы «Руслан и Людмила», «*благовещие речи*» из переведенного им стихотворения Ксенофана, где неологизм «*благовещие*» образован от словосочетания «благая весть», что является переводом греческого слова «Евангелие». Еще одним любопытным примером игры Пушкина со словом являются неологизмы с приставкой «полу»: «*полужуравль*» и «*полукот*» из «Евгения Онегина», эпиграмма на графа Михаила Семеновича Воронцова почти полностью состоит из подобных слов:

Полу-милорд, полу-купец,  
Полу-мудрец, полу-невежда,  
Полу-подлец, но есть надежда,  
Что будет полным наконец.

Таким образом, проанализировав состав данного словаря, мы можем прийти к выводу, что его составители создали действительно полный перечень слов, которые были употреблены Пушкиным в его произведениях, не были забыты даже созданные самим поэтом слова. В словаре нашел свое отражение живой активный словарный запас не только Пушкина, но и его эпохи. Словарь является важным материалом по изучению русского национального литературного языка, мы можем уверенно исследовать и наблюдать изменения русского языка от пушкинского времени до наших дней.

#### Список литературы

1. Белый А. Поэзия слова. – Петербург: Эпоха, 1922.
2. Брюсов В. Я. Повести и рассказы. Miscellanea. Замечания, мысли об искусстве, о литературе, о критиках, о самом себе. – Свердловск: Издательство Уральского университета, 1987.
3. Гоголь Н. В. Полное собрание сочинений и писем в 23 томах. Несколько слов о Пушкине. Т. 3. – М.: Наука, ИМЛИ РАН 2009.
4. Переписка русских писателей / под ред. Т. Ю. Ловецкой. – М.: Художественная литература, 1982. – Режим доступа: [http://az.lib.ru/p/pushkin\\_a\\_s/text\\_1836\\_perepiska\\_s\\_1\\_s\\_pushkinym.shtml](http://az.lib.ru/p/pushkin_a_s/text_1836_perepiska_s_1_s_pushkinym.shtml). – Загл. с экрана.
5. Словарь языка Пушкина: в 4 т. / С. И. Бернштейн [и др.] / под ред. В. В. Виноградова. – М.: Азбуковник, 2000.
6. Розенталь Д. Э. Словарь-справочник лингвистических терминов: пособие для учителей / Д. Э. Розенталь, М. А. Теленкова. – М.: Просвещение, 1976.

**Трегубова Светлана Павловна**

Психолого-педагогический факультет, 3-й курс

Научный руководитель:

Разагатова Наталья Александровна, к. п. н., доцент

#### **ФОРМИРОВАНИЕ ИНЖЕНЕРНОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ НАЧАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ (LEGO-КОНСТРУИРОВАНИЯ)**

Жизнь сегодня предъявляет очень высокие требования к современным детям. Они живут в веке развития нанотехнологий, электроники, механики и программирования. В действующем мире востребована личность, обладающая свойствами инженерного мышления. Это человек, который сам может ставить цели в своей работе, планировать пути их осуществления, регулировать и оценивать свои достижения, работать с разнообразными источниками информации, формировать собственное мнение и оценку.

Профессионалы, обладающие этими качествами необходимы в современном производстве и промышленности.

Однако молодежь не стремится выбирать инженерные профессии. А это серьезная проблема, тормозящая развитие экономики страны.

Начинать готовить таких специалистов нужно с самого младшего возраста. Задача современного образования вернуть интерес молодежи к научно-техническому творчеству. В этом педагогу может помочь начально-техническое моделирование, которое знакомит детей с наукой в форме игры.

Таким образом, мы сформулировали **цель**: выявить возможности начально-технического моделирования (Lego-конструирования) для формирования инженерного мышления младших школьников.

Для достижения поставленной цели мы определили **следующие задачи**:

1. Уточнить и конкретизировать основные понятия: инженерное мышление, техническое моделирование, начально-техническое моделирование, Lego-конструирование;
2. Провести анализ предпочтений школьников к выбору профильных предметов (физики и математики)
3. Рассмотреть применение Lego-конструирования на базовых уроках начальной школы.

Решая первую задачу, вслед за З. С. Сазоновой, под инженерным мышлением мы будем понимать системное творческое техническое мышление, позволяющее видеть проблему целиком с разных сторон, видеть связи между ее частями. Оно должно опираться на хорошо развитое воображение и включает различные виды мышления. Главные из них – творческое, наглядно-образное и техническое. Все они взаимосвязаны [5].

Техническое моделирование в книге А. П. Журавлевой и Л. А. Болотиной рассматривается как один из видов конструирования, особый вид технического труда, результатом которого является модель технического объекта или технического сооружения. Объектом моделирования может стать и техническая игрушка [1; 2].

Из этого следует, что начальное техническое моделирование – это познавательный процесс в формировании младших школьников начальных политехнических знаний и умений. Начальное техническое моделирование направлено на развитие интереса к техническому моделированию, на развитие образного и логического мышления, на освоение обучающимися навыков работы с различными материалами, инструментами и приспособлениями ручного труда.

Lego-конструирование – это занимательный материал, стимулирующий детскую фантазию, воображение, формирующий моторные навыки [3].

Использование Lego-конструкторов в образовательном процессе имеет ряд своих преимуществ таких как:

- универсальность: использование на любой ступени обучения;
- межпредметность: получение знаний из разных школьных предметов;
- нетрадиционность: подача нового материала в нетрадиционной для урока форме [4].

Мы решили узнать сколько выпускников сдают ЕГЭ по физике и профильной математике в Большечерниговской школе № 2 и школе № 79 г. Самары, где используют техническое моделирование на уроках и во внеурочной деятельности.

Результаты за последние 4 года следующие:

В сельской школе выбирают для сдачи физику и профильную математику 30 % учащихся, в городской 63 %.

Из этого следует, что нужно развивать начально-техническое моделирование и Lego-конструирование на уроках в сельской школе.

Мы рассмотрели как можно применять Lego-конструирование на базовых уроках, а так же выявили показатели формирования инженерного мышления:

- постановка технической задачи,
- сбор и изучение нужной информации,
- поиски конкретного решения задачи,
- материальное осуществление творческого замысла.

И на учебной практике в сельской школе мы увидели, что все эти показатели у обучающихся находятся на низком и среднем уровне. В итоге, после проведения уроков с Lego-конструктором (практика длилась 2 недели), ученикам стало легче ставить техническую задачу, изучать и обрабатывать информацию, искать решение задач и материально осуществлять творческий замысел.

### **Список литературы**

1. Журавлева А. П. Кружки начального технического моделирования: программы для внешкольных учреждений и общеобразовательных школ. – М.: Просвещение, 1982.
2. Журавлева А. П. Начальное техническое моделирование: пособие для учителей начальных классов по внеклассной работе / А. П. Журавлева, Л. А. Болотина. – М.: Просвещение, 1982.
3. Каталог образовательных наборов на базе конструкторов LEGO DACTA. – М., 2010.
4. Михеева О. В. Наборы LEGO в образовании, или LEGO + педагогика = LEGO DACTA / О. В. Михеева, П. А. Якушкин // Информатика и образование. – 2011. – № 3. – С. 137–140.
5. Сазонова З. С. Развитие инженерного мышления – основа повышения качества образования: учебное пособие / З. С. Сазонова, Н. В. Чечеткина; МАДИ (ГТУ). – М., 2007.

## МАТЕМАТИКА И ИСКУССТВО: АРТ-ПРОЕКТ В СРЕДЕ DESMOS

Проблема низкой мотивация изучения математики остается актуальной и на сегодняшний день. Часто приходится слышать, что ребенок «гуманитарий», поэтому математика ему сложно дается, а может быть и совсем не нужна. Учитель оказывается в сложной ситуации: с одной стороны, необходимо выполнить требования ФГОС, с другой стороны, нежелание ученика познавать необыкновенно интересный предмет.

Один из приемов повышения мотивации изучения курса математики может быть демонстрация связи математики и искусства. Проиллюстрируем это на примере изучения одной из самых важных тем школьного курса математики, которой является тема «Функция». Систематическое изучение этой темы начинается в 7 классе, с каждым годом все обогащая понятийный аппарат учащихся, расширяя перечень функций и их свойств.

Поэтому понимание на начальных этапах основных понятий темы «Функция» так необходимо для дальнейшего математического образования, работа же со свойствами функций на различном уровне строгости приводит к формированию представления о том, что функция является одной из основных математических моделей.

Существует серьезная методическая проблема: как же донести тему «Функция» до каждого ученика так, чтобы знания усвоились и закрепились? Данная тема имеет богатый наглядный потенциал, поэтому мы предлагаем использовать специализированные программные средства при ее изучении.

Одним из них является программа Desmos. Desmos предоставляет возможность фантазировать: рисовать при помощи графиков функций целые картины, работать с цветом. Обучающийся может почувствовать себя настоящим художником.

Возможности программы Desmos позволяют использовать наглядный потенциал темы «Функция» как для объяснения основных понятий темы, так и для серьезного обучения в старших классах.

Например, при изучении линейных функций, особый акцент следует сделать на кусочные функции. Функции программы позволяют закрашивать области (рис. 1). На примере кусочных функций можно рассмотреть и крайне сложную тему «Неравенства».

При изучении тригонометрических функций программа становится хорошим помощником: хорошо иллюстрируется различие синусоиды и косинусоиды, добавление параметра позволяет делать рисунок динамичным. На рисунке 2 представлены графики функций  $y = \sin x$  и  $y = \cos x$ , неравенства позволяют обеспечить закрашивание части плоскости, параметры способствуют тому, что «волны» начинают двигаться и «море» оживает. При таком рассмотрении функций хорошо читаются их свойства: монотонность, ограниченность, периодичность и др.

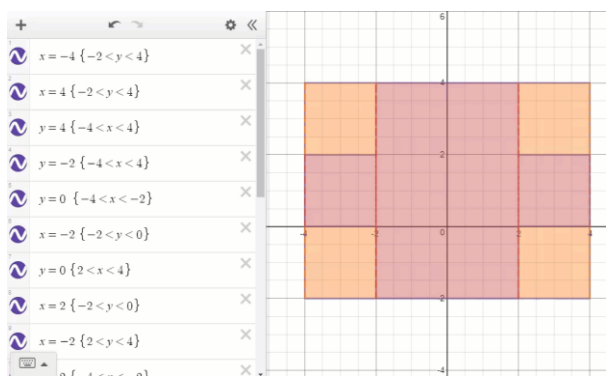


Рисунок 1. Линейная функция

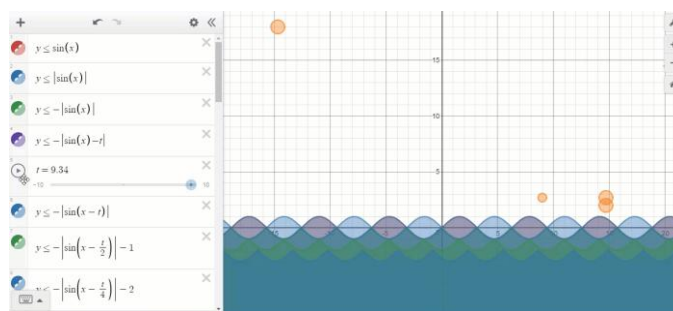


Рисунок 2. Тригонометрические функции



Достаточно наглядно иллюстрируется в программе «Desmos» назначение параметров. На рисунке 3 построение шло при помощи таблицы и ввода в нее координат точек. Можно заметить, что к некоторым координатам приписан параметр  $a$ , изменение именно значений обеспечивает «покачивание» цветочка.

С помощью программы Desmos мы можем строить не только графики функций, но и геометрические фигуры. Рассмотрим окружность, уравнение которой имеет вид  $(x - a)^2 + (y - b)^2 = r^2$ . В данном случае параметрами выступают  $a$ ,  $b$ ,  $r$ , могут обозначаться любыми другими буквами. С помощью ползунков мы можем изменять каждый из этих параметров и наблюдать за результатом (на рисунке 2 «солнечные зайчики»). Отметим, что если поставить знак нестрогого равенства, то область внутри окружности будет закрашена.

Также Desmos является незаменимым помощником для построения функций, заданных неявно. На рисунке 4 представлены графики таких функций, которые крайне сложно построить.

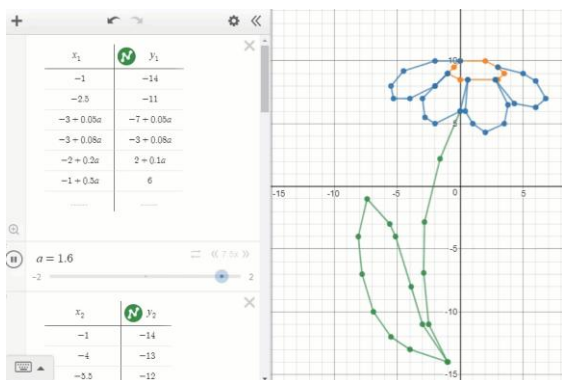


Рисунок 3. Параметры

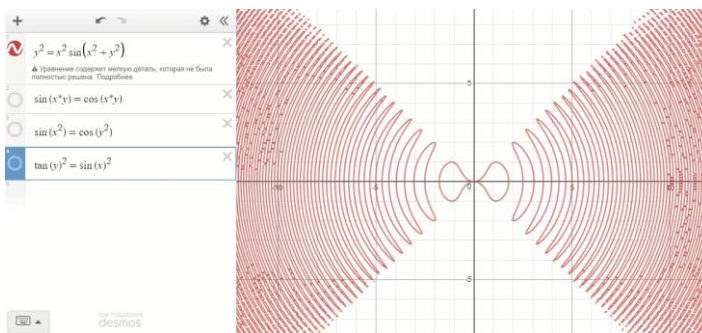


Рисунок 4. Функции, заданные неявно

Для закрепления знаний ученикам можно предложить создать свою собственную творческую работу на свободную тему с применением изученных функций. На рисунке 5 представлены примеры таких работ.

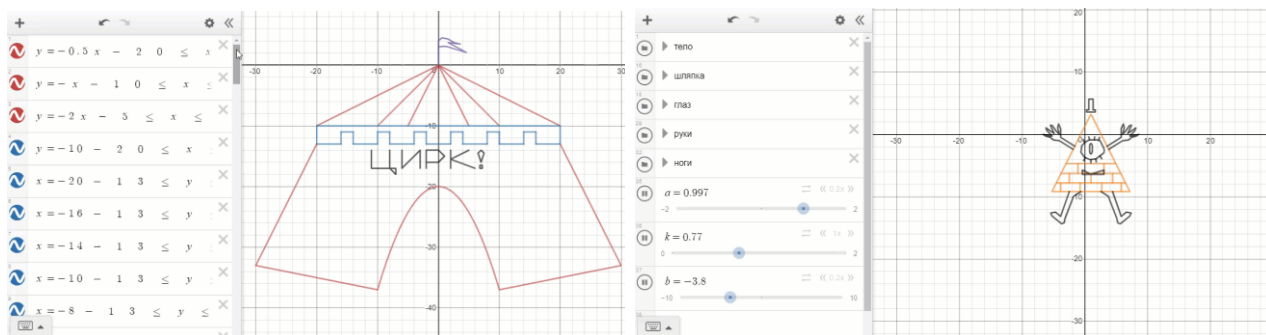


Рисунок 5. Творческие работы

Итак, учитывая прогрессивность нашего времени, где почти все операции выполняются не без помощи электронных средств, Desmos становится незаменимым помощником для успешного усвоения важных тем по математике. Программа выступает эффективным средством организации образовательного процесса. Главные плюсы «Desmos» – это, безусловно, наглядность, а также работа в привычном формате электронных средств для подрастающего поколения.

Desmos не просто программа-помощник, ее использование демонстрирует удивительный пример того, как на самом деле тесно связаны между собой математика и искусство.

### **ФОРМИРОВАНИЕ САМОКОНТРОЛЯ И КОРРЕКЦИИ СОБСТВЕННЫХ ДЕЙСТВИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Проблема формирования и развития уровня самоконтроля учащихся, как составляющей контрольно-оценочной функции является одной из важных проблем становления учебной деятельности в младшем школьном возрасте. Самоконтроль является основной частью любого вида деятельности человека и направлен на анализ поведения, то есть контроль собственных действий и воздействий.

Основным компонентом учебной деятельности обучающегося является действие самоконтроля, когда получаемые знания перерастают в результаты. Действия рефлексивно выявляются и оцениваются учеником самостоятельно по отношению к индивидуально формулируемым целям. В отличие от контроля, осуществляемого учителем, действие самоконтроля должно осуществляться самостоятельно со стороны обучающегося на протяжении развития и становления учебной деятельности, независимо от контроля педагогом.

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования формирование учебного самоконтроля является одним из планируемых метапредметных результатов обучения по основной образовательной программе начального общего образования, а именно у учащихся должно быть сформировано: умение планировать, контролировать и оценивать учебные действия в соответствии с поставленной задачей и условиями ее реализации; определять наиболее эффективные способы достижения результата.

Упоминание о необходимости формирования самоконтроля встречаются в литературных источниках далекого прошлого, в трудах Аристотеля, Д. Дидро и др. Учеными предлагались методы формирования самоконтроля в учебной деятельности, например, с использованием «метод намеренных ошибок» для того, чтобы учащийся привыкал проверять себя, так как «постепенно приучается отыскивать истину и развивает свою сообразительность». Тем не менее, очень долгое время эта проблема оставалась вне научных интересов.

Многие исследователи проблемы самоконтроля в обучении отмечают, что школа в настоящее время не формирует в достаточной степени его умений у учащихся (Т. Н. Гавакова, А. С. Лында, М. П. Маланюк и др.). В числе причин такого положения называются следующие: недостаточное понимание учителями роли и значения самоконтроля, стихийность и нерегулярность обучения ему, неумение педагога организовать самоконтроль у школьников.

Таким образом, актуальность темы исследования обусловлена:

- противоречием между требованиями ФГОС к формированию контрольной деятельности как УУД и практикой формирования самоконтроля младших школьников;
- потребностью практики в создании эффективных педагогических условий для формирования самоконтроля младших школьников в процессе обучения и недостаточной разработанностью средств обучения и методических рекомендаций, позволяющих создать эти условия.

Известно, что учебная деятельность – ведущая деятельность учащихся младшего школьного возраста. Под ведущей деятельностью в детской психологии понимают такую деятельность, в процессе которой происходит формирование основных психических процессов и свойств личности, появляются главные новообразования возраста, одним из которых является самоконтроль.

В психолого-педагогической литературе нет единой трактовки понятия самоконтроля. Л. И. Рувинский рассматривает самоконтроль как свойство личности, необходимый этап процесса самовоспитания.

Н. Д. Левитов считает самоконтроль актом умственной деятельности человека, формой проявления и развития самосознания, мышления, а Н. И. Кувшинов под самоконтролем понимает сознательное регулирование и планирование деятельности на основе анализа происходящих в предмете труда изменений.

Общее развитие самосознания человека продолжается в течение всей его жизни, но, тем не менее, человек по окончании обучения должен обладать хорошо сформированным и достаточно ус-

тойчивым самоконтролем. Проблема формирования самоконтроля у младших школьников всегда стояла очень остро, так как самоконтроль является важным умением для осуществления управления процессом учебной деятельности. Рабочим определением нами было выбрано определение И. В. Страхова, в котором говорится, что самоконтроль – это форма деятельности, проявляющаяся в проверке поставленной задачи, в практической оценке процесса работы, в исправлении ее недочетов.

На основе выявленных критериев было проведено исследование особенностей развития самоконтроля младших школьников на базе муниципального бюджетного образовательного учреждения «Школа № 52 имени Ф. Ф. Селина» городского округа Самары. В исследовании принимали 25 учащихся 2 «А» класса.

Диагностика, направленная на выявление уровня сформированности самоконтроля младших школьников, проводилась с применением группы методик: коррективная проба Бурдона; методика «Кодирование» (11 субтест теста Д. Векслера в версии А. Ю. Панасюка); «Рисование бус» (методика И. И. Аргинской).

Для выявления уровня сформированности самоконтроля у младших школьников были подобраны диагностические методики, проведение которых дало следующие результаты: 24 % школьников (от выборки 25 человек) имеют низкий уровень концентрации внимания и 5 % очень низкий уровень; 27 % детей имеют средний уровень сформированности навыков самоконтроля, 35 % и 9 % детей имеют низкий и очень низкий уровень. Полученные результаты показали необходимость поиска средств и условий формирования самоконтроля у младших школьников.

Проведенная первичная диагностика позволила сделать следующие выводы:

1) более половины школьников имеют низкий уровень концентрации внимания, что влечет за собой ряд проблем с обучением и требуют дополнительной работы по повышению уровня концентрации внимания;

2) у учащихся слабо развиты такие параметры, как включаемость в работу, работоспособность, возможности работать продуктивно, умения контролировать результат выполненного действия, способности к произвольности и темпе деятельности и переключению внимания;

3) уровень самоконтроля у половины школьников сформирован на среднем уровне, но при этом 35 % детей имеют низкий уровень, что в свою очередь требует дополнительных занятий.

На основании результатов проведенной диагностики были сформулированы два необходимых условия развития учебного самоконтроля у второклассников изучаемого класса:

1) обеспечение этапности в формировании навыка самоконтроля в процессе обучения;

2) применение игровых приемов для формирования навыка самоконтроля в процессе обучения.

Побуждение к самоконтролю важно на всех этапах самостоятельной работы (ориентировочном, исполнительском, заключительном) и на разных этапах урока.

В методической литературе описаны разные педагогические условия формирования самоконтроля у младших школьников, анализ которых позволил выявить наиболее результативные: применение методических пособий, постепенное усложнение действия контроля по мере овладения учащимися данным умением, использование разнообразного дидактического материала, содержащего интересные задания, целенаправленное воспитание потребности в осуществлении контроля и самоконтроля; постепенный переход к новому материалу, но и от работы педагога, а так же от индивидуального подхода к каждому ученику, использование индивидуального контроля.

Таким образом, систематическое использование определенных условий организации учебной деятельности позволяет формировать самоконтроль у младших школьников в процессе обучения.

### Список литературы

1. Давыдов В. В. Младший школьный возраст как особый период в жизни ребенка. – Режим доступа: [http://www.gumer.info/bibliotek\\_Buks/Pedagog/hrestomatia/24.php](http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/hrestomatia/24.php). – Загл. с экрана.

2. Лында А. С. Дидактические основы формирования самоконтроля в процессе самостоятельной учебной работы учащихся. – М.: Высшая школа, 1979.

3. Мухина В. С. Возрастная психология. Феноменология развития. – Режим доступа: [http://www.gumer.info/bibliotek\\_Buks/Psihol/muhina/02.php](http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/muhina/02.php). – Загл. с экрана.

4. Формирование самоконтроля в процессе обучения математике по системе Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова в начальных классах. – Режим доступа: <http://www.modernstudy.ru/pdd-6672.html>. – Загл. с экрана.

5. Эльконин Д. Б. Психология обучения младшего школьника. – М.: Знание, 1974.

### **ОСОБЕННОСТИ РОЛЕВЫХ ОЖИДАНИЙ И ПРИТЯЗАНИЙ МУЖЧИН И ЖЕНЩИН, НАХОДЯЩИХСЯ В НЕОФИЦИАЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЯХ**

Актуальность исследования ролевых ожиданий и притязаний мужчин и женщин, находящихся в неофициальных отношениях обусловлена обострившейся проблемой утратой семейных ценностей и традиций в современном обществе, ослаблением социального контроля в сфере брака и семейных отношений, а также кардинальными изменениями, происходящими в институте семьи и брака. Сегодня у молодых людей все чаще возникают затруднения в осознании собственных представлений о семье и браке, предпочтении определенных форм брака, распределении ролей и обязанностей внутри семьи.

Семья и брак – это культурно-исторические явления, претерпевшие значительные изменения в процессе развития человечества. И эти изменения нашли свое выражение в различных формах брачно-семейных отношений.

Брак является, прежде всего, является социально одобряемым подтверждением отношений внутри пары, в то время как семья является союзом двух людей, принимающих друг друга как часть целого, их совместности в духовном, эмоциональном, материальном плане, независимо от принятия их социальным окружением. В основе гражданского брака в большинстве случаев лежит психологическая неготовность партнеров принять в полной мере ответственность за семью.

Семейные роли в рамках сожителства недостаточно определены, ролевая структура аморфна, границы такой «семьи» расплывчаты и нечетки, пара публично признает отсутствие брачных обязательств, соответственно у таких пар низкая установка на выполнение в дальнейшем семейных обязанностей, и выполнение семейных ролей.

Отечественный исследователь А. Г. Харчев рассматривает брак «как исторически меняющуюся социальную форму отношений между мужчиной и женщиной», которая, с позиции общества, упорядочивает и санкционирует их половую жизнь, и, также устанавливает родительские и супружеские обязанности. По его мнению, семья складывается на основе брака; она же определяет ответственность супругов за здоровье и воспитание детей [3].

Учитывая важность проблемы, мы поставили цель изучить особенности ролевых ожиданий молодых людей от семейной жизни в целом и от партнера по браку. Объектом нашего исследования стали ролевые ожидания и предпочтения мужчин и женщин, предметом – особенности ролевых ожиданий и предпочтения мужчин и женщин, находящихся в неофициальных отношениях. Мы предположили, что существуют различия в ролевых ожиданиях и притязаниях у мужчин и женщин, находящихся в неофициальных отношениях. В качестве основного метода исследования использовался опросник «Ролевые ожидания и притязания в браке» (РОП) А. Н. Волковой, диагностические данные обрабатывались с использованием U-критерий Манна – Уитни.

Общая выборка испытуемых составила 40 человек из них 20 мужчин и 20 женщин. Испытуемыми являлись молодые люди в возрасте от 18 до 30 лет, находящиеся в неофициальных отношениях от 1 года до 3 лет. Экспериментальное исследование проводилось в период с ноября 2018 по февраль 2019.

Анализ полученный данных показал, что существуют значимые различия по шкале личностной идентификации с супругом(ой), у мужчин показатели по этой шкале значимо выше, чем у женщин ( $U=91.0$  при  $p \leq 0.01$ ).

Личностная идентификация с брачным партнером отражает ожидание общности интересов, потребностей, ценностных ориентаций, способов время препровождения. Низкие оценки по шкале предполагают установку на личную автономию. Более высокие значения у мужчин говорят о том, что для них в неофициальных брачных отношениях общие интересы и потребности являются более значимыми, чем для их партнерш, для девушек важнее сохранить определенную степень автономности.

Так же были выявлены значимые различия по шкале притязаний относительно внешней привлекательности партнера. У женщин показатели по этой шкале значимо выше, чем у мужчин ( $U=76.5$  при  $p \leq 0.01$ ). Шкала «Внешняя привлекательность» отражает установку на значимость внешнего облика в брачных отношениях. Если под-шкала «ролевые ожидания» отражает желание супруга(и) иметь внешне привлекательного партнера, то подшкала «ролевые притязания» отражает установку на собственную привлекательность, стремление модно и красиво одеваться. Низкие оценки мужчин по этой шкале говорят о том, что для них не так важно быть внешне привлекательными, чем женщинам. Больше значимых различий обнаружено не было.

Таким образом, проведенное исследование позволяет утверждать, что ролевые ожидания и притязания относительно семейной жизни и партнеров по браку у мужчин и женщин, находящихся в неофициальных отношениях различаются. Так, для мужчин общие интересы и потребности являются более значимыми, чем для их партнерш, для девушек же важнее сохранить определенную степень автономности в отношениях. Также для мужчин менее важно быть внешне привлекательными, чем для женщин.

### **Список литературы**

1. Антонов А. И. Социология семьи / А. И. Антонов, В. М. Медков. – М.: Изд-во МГУ, 2000.
2. Молодая семья: проблемы и перспективы социальной поддержки: монография / Краснояр. гос. ун-т; под общ. ред. Е. В. Жижко и С. Д. Чигановой. – Красноярск: РУМЦ ЮО, 2005.
3. Шнейдер Л. Б. Семейная психология: учебное пособие для вузов. – М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2006.

**Хамченко Арина Максимовна**

Юридический факультет, 3-й курс

Научный руководитель:

Петрушкина Ольга Станиславовна, к. и. н., доцент

### **СОВЕТСКИЕ МОЛОДЕЖНЫЕ ОРГАНИЗАЦИИ 1950–1970-х гг.**

Вопросы государственной молодёжной политики в разное время были одинаково актуальны. В 1950–1970-х годах вопросы коммунистического воспитания студенческой молодежи в СССР приобретали с каждым годом всё большую значимость. Одна из политических установок партии гласила: «Главное в работе с молодежью – усилить коммунистическое воспитание» [3, с. 21].

В своих основополагающих документах партия ставила задачу формировать из молодежи широко эрудированных специалистов в выбранной профессии, активистов научно-технического прогресса, убежденных марксистов, пропагандистов политики партии, при этом они должны были обладать навыками организации и управления коллективом [6, с. 1]. Для реализации этих целей создавались молодежные и комсомольские организации, добровольные общества, посредством них юноши и девушки принимали активное участие в жизни государства, помогая строить новое общество. В это время данную роль играли следующие организации: ВЛКСМ, КМО СССР, ДООСААФ и ВССО.

Одним из главных организационных институтов по работе с молодежью на протяжении существования СССР был Всесоюзный ленинский коммунистический союз молодежи (ВЛКСМ), влиявший на все стороны жизни молодого поколения. С 14 до 28 лет в ряды комсомола мог вступить любой молодой человек Советской страны, признающий устав ВЛКСМ, активно участвующий в строительстве коммунизма, работающий в одной из комсомольской организации, выполняющий решения комсомола и уплачивающий членские взносы [9, с. 3]. ВЛКСМ состоял из республиканских организаций отдельных союзных республик (кроме РСФСР), региональных, а также первичных организаций, создаваемых на предприятиях, в колхозах, совхозах, учебных заведениях, частях Советской Армии и флота. Всей работой руководил Центральный Комитет ВЛКСМ, избирающий Бюро и Секретариат [9, с. 4]. Это была действительно массовая организация, которая имела колоссальное влияние во всех сферах жизни: промышленности и экономики, образовании и науке, культуре и искусстве, спорте, организации досуга. Комсомол являлся инициатором всесоюзных походов, проводил Всесоюзный смотр спортивной и оборонно-массовой работы, детские и юношеские соревно-

вания «Золотая шайба», «Кожаный мяч», «Нептун» и др. [5, с. 89]. Членство ВЛКСМ фактически являлось необходимым атрибутом для успешной карьеры молодого гражданина, и значимость комсомольского звания утратила прежний смысл.

В 1956 году практически все молодежные организации страны учредили Комитет молодежных организаций (КМО СССР) специально для обеспечения широкого участия советской молодежи в международной жизни планеты [7, с. 123]. Руководство страны ставила следующие задачи перед комитетом: «Развитие международных связей советской молодежи и укрепление народной дипломатии, продвижению важных международных инициатив СССР». Чтобы данная деятельность была под контролем партии, в подготовке и проведении международных мероприятий КМО СССР помогала большая группа молодых учёных из профильных Институты Академии наук СССР, а постоянный актив КМО СССР составляли студенты, свободно владевшие иностранными языками. Делегации КМО СССР выступали в парламентах зарубежных стран, их принимали президенты и национальные лидеры на всех континентах. Участники комитета прописывали молодежные фестивали и международные смены в пионерском лагере «Артек». С середины 60-х гг. комитет стал «мощным проектом» партии при подготовке профессиональных дипломатов и политиков, ведь молодежь, устраивающаяся на работу в комитет, гарантировала себе карьерный рост. Большинство молодежи проходили следующие стадии «карьерной лестницы»: КМО СССР – ЦК ВЛКСМ – ЦК КПСС.

В целях усовершенствования структуры общественных оборонных организаций, концентрации усилий в военно-патриотической работе 20 августа 1951 года Совет Министров СССР постановил объединить ДОСАРМ, ДОСАВ и ДОСФЛОТ во Всесоюзное добровольное общество содействия армии, авиации и флоту (ДОСААФ СССР) [2]. Членами общества могли быть все граждане СССР, достигшие 14-летнего возраста, признающие Устав Общества, состоящие в одной из первичных организаций и аккуратно уплачивающие членские взносы, а с 18 лет участник мог быть избран в руководящие органы ДОСААФ [1, с. 2]. Центральными органами являлись: Всесоюзная конференция, Центральный комитет, Центральная ревизионная комиссия. Главным звеном в организации стали многочисленные учебные организации ДОСААФ, занимающиеся военно-патриотическим воспитанием и военным обучением. Общество также стало опорной площадкой для проведения военно-патриотических игр: «Зарница», «Игры надежды» и «Орлёнок» и множество других спортивных мероприятий [5, с. 93]. Но, несмотря на все заслуги ДОСААФ в сфере военно-патриотического воспитания, это была «вторичная вспомогательная организация» в молодежной политике СССР.

Движение студенческих отрядов начиналось как всесоюзная трудовая программа ЦК ВЛКСМ. Началом Всесоюзных студенческих строительных отрядов (ВССО или ССО) принято считать 1959 г., когда 339 студентов-добровольцев физического факультета МГУ им. М. В. Ломоносова во время летних каникул отправились в Казахстан, на целину. Главная причина поддержки начинавшегося движения – стремление СССР в короткие сроки решить продовольственную проблему в стране [4, с. 3]. Членами отряда могли быть студенты, успешно выполняющие учебную программу, не имеющие медицинских противопоказаний для работы в отряде, прошедшие обучение техники безопасности, признающие и соблюдающие Устав. Студенческие отряды формировались в вузах, а также в средних специальных учебных заведениях [8, с. 8]. Главным руководящим органом ССО являлся штаб, отвечающий за всю работу студентов в трудовом семестре. Чтобы отличать участников студенческих отрядов от студенческих бригад были разработаны знаки отличия [10, с. 4]. Отправляясь на целину, ребята работали на объектах, занимались военно-патриотической, спортивной и просветительской деятельностью среди местного населения и молодежи [10, с. 17, 41].

Можно сказать, что молодежная политика в 1950–70-е гг. в СССР осуществлялась благодаря четкой системе патриотического, физического и трудового воспитания. Несмотря на многообразие сложившихся молодежных организаций, основное влияние на молодежь оказывал подконтрольный со стороны партийно-государственной власти ВЛКСМ.

#### Список литературы

1. ДОСААФ России. Документы. Устав ДОСААФ СССР. – Режим доступа: <http://www.dosaaf.ru/documents/>. – Загл. с экрана.
2. ДОСААФ России. История организации. – Режим доступа: <http://www.dosaaf.ru/about/history/>. – Загл. с экрана.
3. Ильинский М. И. Государственная молодежная политика в СССР. – М.: Изд-во МГУ, 2017.

4. Кириленко В. Н. Летопись движения студенческих отрядов Куйбышевской области 1956–1991. – Самара, 2015.
5. Комсомол и школа. Док. съездов, конф. комсомола, пленумов, Бюро и Секретариата ЦК ВЛКСМ (1919–1985) / сост. В. Шмитков [и др.]. – М.: Молодая гвардия, 1986.
6. Липицкий В. С. Трудовой семестр и коммунистическое воспитание студентов. – М.: Московский университет, 1975.
7. Мы – интернационалисты: документы и материалы о международных связях ВЛКСМ и советской молодежи (1945–1985 гг.) / сост.: А. П. Зиновьев, В. В., Хорунжий, В. Д. Шмитков. – М.: Молодая гвардия, 1986.
8. Студенческая целина: сб. статей. – Ростов н/Д: РИСИ, 1974.
9. Устав Всесоюзного ленинского коммунистического союза молодёжи 1962 года. – Режим доступа: [https://ru.wikisource.org/wiki/%D0%A3%D1%81%D1%82%D0%B0%D0%B2\\_%D0%92%D0%9B%D0%9A%D0%A1%D0%9C\\_\(1962\)](https://ru.wikisource.org/wiki/%D0%A3%D1%81%D1%82%D0%B0%D0%B2_%D0%92%D0%9B%D0%9A%D0%A1%D0%9C_(1962)). – Загл. с экрана.
10. Фалеристика Всесоюзного студенческого отряда: 1959–1992 годы / под ред. Е. И. Белозерцева. – СПб: Александр ПРИНТ, 2009.

**Чен Анастасия Игоревна**

Филологический факультет, 4-й курс

Научный руководитель:

Вохрышева Евгения Валерьевна, д. ф. н., профессор

#### **ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ПРЕЦЕДЕНТНЫХ ФЕНОМЕНОВ В ЗАГОЛОВКАХ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ СМИ**

Все современные СМИ с одной стороны отражают изменения в общественном сознании и жизни общества, а с другой, являются зеркалом языковых изменений, тенденций и новообразований. Для современной прессы характерна глобализация и интеграция, что влечет за собой необходимость актуализации фоновых знаний читателя.

В качестве основы в данной работе используется определение В. В. Красных и, таким образом, под прецедентными феноменами понимаются имеющие вербальное выражение единицы, известные значительной части представителей того или иного культурно-языкового сообщества, актуальные в когнитивном аспекте и характеризующиеся постоянным обращением к ним в речи в период их ценностной значимости для носителей того или иного языка [2, с. 148].

В заголовках англоязычных СМИ представлены следующие виды прецедентных феноменов: прецедентное имя; прецедентная ситуация; прецедентное высказывание; прецедентный текст [1, с. 216].

Прецедентное имя, как показал анализ корпуса фактического материала, является доминирующим в заголовках англоязычных СМИ (48 %), содержащих прецедентный феномен.

*Nigeria's finance minister: The iron lady* (The Economist, January 26, 2012)

В данном заголовке речь идет о нигерийском министре финансов Нгози Оконджо-Ивеале, которая сумела поднять экономику Нигерии, и которую называют железной леди.

Второй по частотности в корпусе фактического материала выступает группа заголовков, содержащих прецедентный текст (22 %).

*Do You Know Where Your Russian Oligarchs Are?* (Foreign Policy, April 26, 2018). Аутентичным является фраза: *Do you know where your children are?* («Вы знаете, где Ваши дети?», фраза из социальной рекламы для родителей на американском телевидении, которая показывалась около 10 часов вечера в период с конца 1960-х – до начала 1980-х годов).

Количество прецедентных феноменов, связанных с прецедентными ситуациями, охватывает 20 % от общего их количества. Заголовки, в состав которых входит прецедентная ситуация:

*Forget Chernobyl* (Time, February 25, 2008). В названии статьи конкретно употребляется прецедентное имя, которое указывает на прецедентную ситуацию (взрыв на Чернобыльской атомной станции в 1986 году).

Прецедентное высказывание представлено 11 примерами, что составило 10 % от общего количества проанализированных заголовков.

*Apocalypse Not* (Time, August 2, 2010);

Аутентичным прецедентным высказыванием является название прецедентного текста известного американского фильма Френсиса Копполы 1979 года «Apocalypse Now».

Целью следующего этапа исследования стала классификация прецедентных феноменов по сфере-источнику. Анализ фактического материала позволил выделить следующие сферы-источники прецедентных феноменов: литература, искусство, фольклор, политика, история, религия, общество, СМИ и наука. Приведем некоторые примеры:

*North Korea's succession: Goodbye, hello* (The Economist, December 20, 2011)

Материалом для данного заголовка послужила одноименная песня группы «Битлз», чья узнаваемость обеспечивает возможность их функционирования в качестве прецедентных феноменов.

*The euro crisis: Through the eye of the storm* (The Economist, March 22, 2012)

В примере содержится аллюзия на название книги единственного австралийского обладателя Нобелевской премии по литературе Патрика Уайта.

В газетном заголовке *Thirty Pieces of Silver Does not Interest Me* (Daily Mail (London), November 2, 2013) упоминается прецедентный феномен «*thirty pieces of silver*» (30 сребреников – плата Иуде Искарйоту от иудейских первосвященников за предательство Иисуса Христа). Сейчас это выражение означает «денежное вознаграждение за измену».

Анализ заголовков англоязычных СМИ показал, что основными сферами-источниками выступают «Литература» (20 %), «История» (18 %), «Общество» (16 %) и «Искусство» (13 %).

Доминирование прецедентных феноменов со сферой-источником «Литература» свидетельствует о значительной роли данной сферы в жизни общества и его среднего представителя, поскольку СМИ ориентировано, прежде всего, на массового потребителя. Полученные данные свидетельствуют о тех сферах, которые, по мнению авторов статей, обладают большим потенциалом для привлечения внимания потенциальных читателей и реализации воздействующей функции.

#### **Список литературы**

1. Гудков Д. Б. Теория и практика межкультурной коммуникации. – М.: Гнозис, 2003.
2. Красных В. В. Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология. – М.: Гнозис, 2002.
3. Daily Mail. – Mode of access: <https://www.dailymail.co.uk/home/index.html>. – Title from screen.
4. Foreign Policy. – Mode of access: <https://foreignpolicy.com>. – Title from screen.
5. The Economist. – Mode of access: <http://www.economist.com>. – Title from screen.
6. Time. – Режим доступа: <http://time.com>. – Title from screen.

**Щиглик Дарья Сергеевна**

Психолого- педагогический факультет, 3-й курс

Научный руководитель:

Маврина Татьяна Владимировна, ст. преп.

#### **ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ-МИГРАНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ**

Педагогическая поддержка родителей детей мигрантов в образовательных организациях – острая и актуальная тема в современное время. По данным Миграционной службы РФ за последние 15 лет количество прибывающих мигрантов в РФ увеличивается на несколько сотен тысяч ежегодно. В 2018 году на миграционный учет поставлено более 16,5 млн человек.

Согласно Конституции РФ и «Закону об образовании» любой проживающий на территории РФ имеет право на образование на общедоступной и бесплатной основе.

Исходя из этого, ежегодно в Образовательных Организациях увеличивается количество обучающихся мигрантов. У педагогов встает вопрос об организации обучения и воспитания от которого зависит, в первую очередь, решение проблемы адаптации, вхождение в образовательную среду, устранение социальных барьеров, в том числе языкового и успешное получение должного уровня образования.

Индивидуальной работы с обучающимся для этого недостаточно. Важно чтобы педагог вел интенсивную работу не только с самим обучающимся, но и с его ближайшим окружением. Первым и важным компонентом которого является семья.



Цель нашего исследования состоит в выявлении наиболее эффективных методов педагогической поддержки родителей и детей мигрантов в образовательных организациях.

Исходя из цели мы выделили важные задачи:

1. Раскрыть понятие мигрант, выявить особенности проживания и образования на территории РФ

2. Провести сравнительный анализ по количеству обучающихся детей иммигрантов в Самарской области и дать рекомендации по эффективным методам педагогической поддержки родителей детей мигрантов.

**Миграция населения** – перемещение больших групп людей из одних регионов в другие административные округа. Основная цель этих действий заключается в смене постоянного места жительства или места временного пребывания при въезде на территорию РФ.

**Мигрант** – это лицо, совершающее миграцию, т. е. пересекающее границы тех или иных территорий.

Существуют основные федеральные законы опираясь на которые жизнь мигрантов на территории РФ является узаконенной.

Согласно пункту 3 статьи 62 Конституции РФ иностранные граждане пользуются правами и несут обязанности наравне с гражданами России, кроме случаев, установленных федеральным законом или международным договором .

В 80 % миграция происходит на фоне поиска трудоустройства , а также личной безопасности и своей семьи, доступность медицинского обслуживания, наличие жилья и т. д. Основная причина, мешающая интеграции в новое общество – проблема **социокультурной адаптации** так как вместе с местом жительства мигранту предстоит изменить свои привычки, язык, мировоззрение, образ жизни.

Согласно закону «Об образовании», дети мигранты имеют право на образование. Вопросами образования мигрантов занимается отдельная наука – **миграционная педагогика**. Согласно исследованиям теории миграционной педагогики в научной школе Е. В. Бондаревской под **миграционной педагогикой** понимается – интегрированная область современной педагогики, изучающая процесс адаптации детей мигрантов и их семей в иноязычном культурном пространстве.

Одним из сложнейших процессов образования детей мигрантов является **адаптация**.

Рассматривая социально-педагогические проблемы детей мигрантов, важно отметить что они сталкиваются с целым комплексом проблем:

- культурная дезадаптация;
- языковой барьер, недостаточная развитость навыков общения;
- трудности в освоении школьной программы;
- длительный перерыв учебной деятельности;
- сниженная самооценка.

Образовательные организации являются главными агентами культурной социализации детей мигрантов. По этой причине на образование возлагается важная задача – воспитание гражданина демократического государства независимо от его национальности и вероисповедания.

Немаловажным являются **педагогическая поддержка** – это процесс создания условий для эффективной интеграции детей мигрантов.

Педагогическая поддержка детей мигрантов состоит из:

- индивидуальные консультации с детьми мигрантов;
- индивидуально-групповые занятия по изучению языка;
- выявление интересов и талантов ребенка, с целью вовлечения во внеурочную деятельность;
- профилактика асоциального поведения и проблем в обучении;
- привлечение юных переселенцев к участию в классных и школьных мероприятиях.

Для выявления численности детей мигрантов на настоящее время был проведен Сравнительный анализ по количеству обучающихся детей мигрантов на базе МБОУ Школа № 106 г. о. Самара находящаяся в Кировском районе г. Самары.

По индивидуальным опросам педагогов начальной школы было выделено что за последние 10 лет был замечет большой приток детей мигрантов . Еще в 2009 году в каждом классе было 1–2 ребенка – мигранта или они вовсе отсутствовали , а в 2018 году в каждом классе насчитывалось от 3–5 человек. Педагоги подметили что с каждым годом их численность возрастает что значительно ус-

ложняет их работу, так как таким детям требуется уделять больше внимания, находить индивидуальный подход к каждому ребенку мигранту.

Стоит отметить что индивидуальной работы для адаптации недостаточно. Важно проводить работу с его ближайшим окружением ребенка иммигранта т. е. с родителями.

В таких ситуациях немаловажным становится поддержка самих родителей детей мигрантов.

Педагоги выделили следующие **механизмы взаимодействия** семьи и образовательного учреждения, направленного на педагогическую поддержку родителей и успешную адаптацию детей мигрантов:

1. Первоначальное обследование поступающих в образовательное учреждение детей мигрантов – социальное и материальное положение семьи, уровень владения русским языком.

2. Разъяснение родителям необходимости обязательного участия их детей в дополнительных занятиях и культурных мероприятиях второй половины дня.

3. Создание оптимальной «принимающей среды» для включения детей мигрантов в жизнь социума.

4. Создание информационных буклетов для родителей детей мигрантов на разные темы.

5. Проведение совместными силами педагогических коллективов, учащихся и их семей семинаров, конференций, тематических уроков, экскурсий, посвященных истории и культуре округа.

Благодаря этим методам взаимодействия педагогов и родителей, дети мигранты достаточно быстро адаптируются, входят в образовательную среду, овладевают не родным для них языком, находят общий язык со сверстниками, узнают и принимают ценностные ориентиры нового общества, обретают оптимизм и дальнейшие перспективы на будущее в новой стране.

#### **Список литературы**

1. Бондаревская Е. В. Методология разработки современной теории воспитания в ростовской научной школе // Известия Южного федерального университета. – 2011. – № 1. – С. 21–30.

2. Гукаленко О. В. Теоретико-методологические основы педагогической поддержки защиты учащихся-мигрантов в поликультурном образовательном пространстве. Автореферат дисс. на соискание ученой степени доктора педагогических наук. – Ростов н/Д: РГПУ, 2000.

3. Крушельницкая О. И. Как помочь детям мигрантов / О. И. Крушельницкая, А. Н. Третьякова // Отечественные записки. – 2004. – № 4(19).

4. Нечаев Е. М. Риски социокультурной и социально-психологической адаптации мигрантов // Психология социальных и экологических рисков в современном обществе: материалы Международной науч.-практ. конф. / Саратов, 17–18 нояб. 2011 г. – Саратов: Научная книга, 2011.

5. Профессиональный стандарт педагога / Министерство образования и науки РФ. – Режим доступа: [http://минобрнауки.рф/документы/3071/файл/1734/12.02.15Профстандарт\\_педагога\\_\(проект\).pdf](http://минобрнауки.рф/документы/3071/файл/1734/12.02.15Профстандарт_педагога_(проект).pdf). – Загл. с экрана.

6. Смолина Т. Л. Адаптация к инокультурной среде: анализ родственных понятий // Психология человека: интегративный подход: сборник статей. – СПб: Изд-во АНО «ИПП», 2007. – С. 162–167.

**Ямаева Дания Римовна**

Юридический факультет, 1-й курс

Научный руководитель:

Гусева Юлия Николаевна, д. и. н., доцент

#### **ИСТОРИЯ СЕЛА АСЕКЕЕВО: ПРОБЛЕМА ПРОИСХОЖДЕНИЯ**

Село Асекеево расположено на северо-западе Оренбургской области, в бассейне реки Большой Кинель. Проблема происхождения этого села и является объектом моего изучения. Изучать историю малой родины особенно важно, любовь к родной земле бесспорна, каждый любит ее по-своему. За счет знаний о прошлом, у человека складывается понятие культуры и традиций общества, формируется чувство патриотизма.

Первую версию нашла в книге Д. Н. Денисова «История заселения и этнокультурное развитие татар Оренбургского края» [2]. Проанализировав работу, мы заметили, что точка зрения автора сходится с мнением о происхождении села старожила Шагманова Сагитаабый [6], который в свое время опрашивал старожилов и изучал записи своих предков.

Денисов сообщает: «...Заселение Оренбургской местности татарами было predeterminedено не простым комплексом различных факторов: общим смещением в худшую сторону общественно-финансового положения народов заселявшее Среднее Поволжье, которое было вызвано петровскими реформами, увеличением налогов и ростом повинностей; насильственной христианизацией» [2].

По версии Д. Н. Денисова, заселение территории с. Асекеево происходило на первом этапе переселения татар, а именно в 1730–1770-е годы.

Татарскими переселенцами, указанные Денисовым были служилые тарханы – привилегированное сословие тюркской знати. Судя по тарханским грамотам XVII века, жители села Асекеево называются служилыми тарханами Кипчакской волости Казанской дороги Уфимского уезда.

Вторую версию выдвигает Гусева Ю. Н. в своей неопубликованной монографии «Татарские селения Самарского Поволжья: иезис и динамика развития в XVI – начале XX в.», где считает, что Асекеево, Султангулово и Кульшарипово происходили из татарского, тарханского рода Монашевых. «...Массовое заселение этих пространств татарами и чувашами происходило в 1730–1760-е годы в результате сделок купли-продаж тарханских, башкирских земель. В XVIII веке жители сел Асекеево, Султангулово и Кульшарипово, Алькино именовались служилыми тарханами Кипчакской волости Казанской дороги Уфимского уезда и происходили из татарского, тарханского, рода Монашевых (Манашевых), который имел владения в Казанском и Уфимском уездах с начала XVII века...» [1].

Это доказывают несколько тарханских грамот, согласно которым, промысловые угодья по берегам рек Большой и Малый Кинель были переданы служилому татарину Казанского уезда Булату Монашеву в 1613 году при условии несения военной службы. Затем три поколения потомков несли службу на условиях тарханства по Казанскому, многократно доказывая собственные полномочия на данные территории.

Третью версию я узнала из статьи С. А. Попова «Заселение Асекеевского района» [5]. Историк замечает интересующие нас татарские села на карте Уфимского наместничества впервые уже в 1786 году. На основе этого он предположил, что села могли быть основаны не позднее 70-х годов XVIII века. Так же, Асекеево фигурирует в источниках 1782 года<sup>7</sup> [4, с. 186]. Также историк обратил внимание на то, что жители данных заселенных мест именуют себя служилыми тарханами и башкирами, а не татарами. На основании этого С. А. Попов предположил, что села были основаны башкирами, а переселившиеся позднее башкиры начали ассимилироваться, разговаривать на татарском языке и в глазах наблюдателей стали татарами.

Его предположения подтверждают сведения топонимики. Среди современного местного населения часто употребляются параллельно разные топонимы. Деревню Старокульшарипово именуют «башкорт», а локальное название деревни Старомукменево – «тамьян» – говорит о происхождении его жителей из башкир тамьянского рода. Эту версию подтверждают нынешние старожилы, в их речи редко употребляется название села как «Старомукменево», основное название «тамьян»<sup>8</sup>.

Четвертая версия происхождения села приводится в следующем документе. В обращении к Правительствующему Сенату Оренбургского губернатора, князя А. А. Путятина 21 марта 1786 года, указывалось, что татары переселились на берега рек Большой и Малый Кинель из-за бунтовавших башкир, которые грабили поселения татар. Подчеркнем, что повстанцы бунтовали в близи Казанской дороги в 1735–1736 годах. Учитывая эти сведения, можно предположить, что село могло основаться в тот же период [3, с. 466].

Однако эта версия не является убедительной. Ландкарта Красильникова 1755 года зафиксировалась Асекеево по берегам реки Тергале. Следовательно, первоначально село располагалось на территории современного Похвистневского района Самарской области. Именно Асекеево на Тергале многократно фигурирует в договорах о продаже земли. В них же упоминается имя возможного основателя села – Асекея Акметева. Согласно договорам, заключенным в 1760 и 1762 годах, служилые тарханы Уфимского уезда, Казанской дороги, Кипчакской волости продали свою землю на правом берегу реки Тергала капитану С. Е. Кроткову. Таким образом, мы можем предположить, что тогда же асекеевцы переселились на нынешнее место, в бассейн Большого Кинеля.

<sup>7</sup> Образование Уфимского наместничества произошло в 1782 году. Асекеево входило в состав Бугурусланского уезда Уфимского наместничества.

<sup>8</sup> Полевые материалы автора, 2019 г. Информант: Загидуллина Насима Саразовна 1940 г. р.

Еще одну версию можно сформулировать, изучая сохранившуюся запись могильного камня. Этот камень связывают с самой распространенной версией происхождения села. Согласно этой версии, село Асекеево было основано в XVI веке опричником Ивана Грозного. Асекей, так, согласно преданию, звали основателя села, получил земли за службу на территории будущего Асекеевского района.

Камень не сохранился, уцелела скопированная запись. Текст написан на старо-татарском языке, арабским шрифтом. На камне фигурирует дата – 1496 год. Если мы предположим, что дата на камне приведена корректно, то получается следующее: так как население было башкиро-татарское, т. е. мусульманское, датировка на камне ставилась по Хиджре. При переводе Хиджры на григорианский календарь получается 2073 год, чего быть не может. Единственное, можно предположить, что надпись плохо сохранилась и на камне были написаны цифры 1296, а не 1496. Вероятно, цифру «2» ошибочно прочитали как цифру «4». Тогда в переводе на григорианский календарь получится, что это соответствует 1878–1879 г., что вполне вероятно.

Итак, на основании всех выше указанных версий можно сделать вывод, что Асекеево было основано тюрками-мусульманами, татарами и башкирами. Причем, надо иметь в виду, что термин «башкиры» исторически употреблялся не только в этническом значении, но и в социальном. Башкиры в этом случае – военно-служилое сословие, основной обязанностью которого было несение нерегулярной пограничной службы. Основу этого сословия составляли этнические башкиры, но помимо их, оно включало в себя определенную долю татар, мишарей, а также ногайцев.

Приведенными нами документальные факты указывают на то, что с. Асекеево было основано во второй половине XVIII века, вероятно, в 1760–1762 годах, при определении точной даты рождения села нужно брать во внимание то, что первопоселенцы были служилыми людьми, кратковременную стоянку которых в бассейне Большого Кинеля нельзя однозначно установленной и точной. Мы не можем однозначно отрицать возможность возникновения села в середине XV века, но подтвердить документально эту версию на данном этапе исследования не можем.

#### **Список литературы**

1. Гусева Ю. Н. Татарские селения Самарского Поволжья: генезис и динамика развития в XVI – начале XX в. – Самара: Офорт, 2018 (в печати).
2. Денисов Д. Н. История заселения и этнокультурное развитие татар Оренбургского края. – Оренбург: ОГАУ, 2006.
3. Материалы по истории Башкирской АССР. Т. IV. Ч. 1. – М.: АН СССР, 1956.
4. Материалы по истории Башкирской АССР. Т. IV. Ч. 2. – М.: АН СССР, 1956.
5. Попов С. А. Заселение Асекеевского района // Южный Урал. – 1984. – 5 апреля.
6. Сагит Галями. Из глубин Вселенной в глубины Земли. – Набережные Челны: Набережночелнинская типография, 1999.

**Ярошук Максим**

Психолого-педагогический факультет, 4-й курс

Научный руководитель:

Матасова Инна Леонидовна, к. психол. н, доцент

#### **ОСОБЕННОСТИ ПРЕДПОЧИТАЕМЫХ РОДИТЕЛЬСКИХ РОЛЕЙ В БУДУЩЕЙ СЕМЬЕ У МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ ТРАДИЦИОННОЙ И НЕТРАДИЦИОННОЙ САМООРИЕНТАЦИИ**

Наша жизнь не стоит на месте – развиваются технологии, а за ними и современное общество. В процессе развития оно проходит новые и новые метаморфозы, которые задевают все сферы жизнедеятельности людей, живущих в нём. Новые трансформации также задевают и один из важных составляющих любого общества – институт семьи. Его состояние и функционирование изменилось под влиянием современного стиля жизни.

Нами была предпринята попытка в изучении и выявлении того, каким родителем хочет стать современный молодой человек для своего ребенка, в связи с изменяющимся стилем жизни и в зависимости от собственной самоориентации.

**Методы исследования:** 1) Полоролевой опросник (С. С. Бем); 2) Методика «Социальные семейные роли» (вариант «Мои будущие родительские роли») Е. Н. Васильевой, А. В. Орлова; 3) Тест двадцати высказываний «Кто я?» (М. Кун, Т. Макпартленд; модификация Т. В. Румянцевой). Выборку составили 36 человек в возрасте от 21 до 24 лет с традиционной и нетрадиционной самоориентацией.

**Проблематика** данного исследования заключалась в малой изученности данной тематики, недостаточной научной разработанностью, а также трудности в формировании выборки исследования.

В результате проведенного исследования были сделаны следующие **выводы** о различиях в выборе родительских ролей у молодых людей с разными видами самоориентации:

1. Значимых различий в предпочитаемых родительских ролях у молодых людей традиционной и нетрадиционной самоориентацией выявлено не было.

2. Качественный анализ выявления взаимосвязей между предпочитаемыми ролями и индивидуально-психологическими характеристиками в каждой из групп молодых людей с традиционной и нетрадиционной самоориентацией продемонстрировал следующее:

*Для молодых людей нетрадиционной самоориентации:*

– что чем выше у молодого человека стремление к цели, тем выше желание являться для своего будущего ребенка лицом, распределяющим наказания в отношении него;

– для молодых людей нетрадиционной самоориентации такие черты, как заботливость, эмоциональность, чувствительность к интересам и проблемам других людей напрямую зависят от желания являться для своего будущего ребенка лицом, осуществляющим уход, удовлетворяющим материальные потребности;

– чем ниже внешние стремления у молодого человека нетрадиционной самоориентации, тем выше желание являться инициатором и вдохновителем внутрисемейных мероприятий и досуга ребенка;

– если у молодого человека нетрадиционной самоориентации более высокий показатель в шкале «Самооценка», тем чаще будет выбить роль человека, который заставляет ребенка проявлять активность, а также стимулирует на ту или иную деятельность.

*Для молодых людей традиционной самоориентации:*

– чем выше идеологические убеждения, то есть, к примеру, моральные и политические высказывания, тем ниже желание служить примером для подражания;

– если молодые люди осознают свои профессиональные роли, то при выборе профессии не руководствовались тем, чтобы в будущем данная профессия будет авторитетна в глазах детей;

– молодые люди, у которых более развиты такие черты как: умение самоутвердиться, способность руководить, готовность рисковать и т. д., более предрасположены к роли родителя, при которой целенаправленно прививаются нормы и правила поведения ребенку, указывающие как нужно поступать в той или иной ситуации;

– чем больше развиты феминные черты у молодого человека, тем больше он склонен к роли родителя, которому ребенок может довериться, и наоборот, чем больше у молодого человека развиты маскулинность, тем меньше он склонен к данной роли;

– молодые люди, описывающие себя через пол, возраст, свою религию, национальность или профессию, видят себя в роли родителя, который управляет ребенком, дает указания, требует их исполнения, организует жизнь ребенка.

– чем выше у молодого человека развиты такие черты как эмоциональность, уступчивость, застенчивость, склонность к проявлению чувств и т. д. тем ниже у них желание являться для своего будущего ребенка родителем, с которым интересно поговорить, получить от него полезную информацию;

– молодой человек, у которого есть свои философские, религиозные, политические, а также моральные взгляды стремится быть родителем, к которому можно обратиться за советом, как к эксперту в чем-либо.

– молодой человек, имеющий цели и достигающий их, более предрасположен к родительской роли, которая подразумевает в себе словесную помощь;

– чем меньше в работе у молодого человека высказываний, несущих в себе оценивание себя, тем больше он предрасположен к целенаправленному обучению.

– при высоком показателе стереотипно-феминных качеств молодой человек более склонен к научению, а также обучению своего ребенка, но в обратном случае, при преобладании стереотипно-маскулинных черт личности у молодого человека отсутствует предрасположенность к выбору данной родительской роли.

#### **Список литературы**

1. Васильева Е. Н. Психологическая готовность к родительству: монография / Е. Н. Васильева, А. В. Щербаков. – Н. Новгород, 2015.
2. Ильин Е. П. Пол и гендер. – СПб: Питер, 2010.
3. Переверзев С. В. Самоидентификация и самоориентация. – Пенза, 2018.
4. Переверзев С. В. Смыслы современного человека. – Пенза, 2016.
5. Соловейчик С. Л. Педагогика для всех. – М., 2000.

## МАГИСТРАНТЫ

**Абросимова Надежда Александровна**  
Филологический факультет, 1-й год обучения  
Научный руководитель:  
Шанская Людмила Анатольевна

### **ТЕХНОЛОГИЯ ПРОЕКТНОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ РЕФЛЕКСИИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

Приоритетной целью современного образования является развитие личности, готовой к самообразованию, самовоспитанию и саморазвитию. В Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования 2014 года особое внимание уделяется формированию рефлексии деятельности. Согласно данному документу, у выпускников основной школы должно быть сформировано не только умение рефлексивно-оценочной деятельности, но и способность к самоорганизации и саморегуляции.

Стандарт предусматривает введение на уроках этапа рефлексии. Ее исследованием в настоящее время занимаются А. В. Карпов, С. С. Кашлев, Т. П. Леонтьева, В. Д. Шадриков, А. С. Шаров, С. Хоул и другие ученые. Именно рефлексия позволяет формировать личностные и познавательные универсальные учебные действия. Кроме того, в связи с изменениями, происходящими в подростковом возрасте, важно сохранить интерес к изучению иностранного языка. Для этого необходимо научить детей анализировать содержание своей деятельности, оценивать ее и планировать положительный результат. Очевидно, что рефлексия позволяет приучить учащихся к самоконтролю, самооценке, саморегулированию и формированию привычки к осмыслению событий, проблем, жизни, помогает ученикам сформулировать получаемые результаты, переопределить цели дальнейшей работы, скорректировать свой образовательный путь. Поэтому перед учителем стоит важная задача способствовать формированию этого качества личности у учащихся.

В рамках нашего исследования мы решили остановиться на использовании технологии проектного обучения. Ее изучением занимаются многие исследователи: В. Б. Лебединцев, И. И. Мазур, Е. С. Полат, В. Ф. Шкель, С. П. Лерман, В. Н. Янушевский, А. В. Леонтович, Н. Ф. Яковлева, Н. А. Краля, М. Холм, П. Блюменфельд и другие. На наш взгляд, технология проектного обучения обладает рядом преимуществ по сравнению с другими способами. Ее применение наиболее эффективно в школьном возрасте, так как характеризуется индивидуальной, коммуникативной, практико-ориентированной направленностью и ориентировано на самостоятельную работу учащихся, что способствует развитию таких умений, как планирование деятельности, проектирование результатов, контроль, анализ и оценка деятельности, соотнесение результата и плана. Именно эти умения определяют сущность рефлексии.

Развитие рефлексии становится необходимым условием формирования каждого учащегося как мыслящую, коммуникабельную и социально активную личность. Поэтому из огромного количества различных педагогических технологий, применяемых в школе, необходимо выбрать ту, которая в большей степени способствует развитию этих качеств. Мы считаем, что такой технологией является проектное обучение. На наш взгляд оно позволяет организовать образовательный процесс с учетом всех психолого-возрастных особенностей учащихся средней школы. При этом важным условием развития рефлексии является организация самостоятельной деятельности учащихся и деятельности по планированию, анализу и оценке учебных действий. Технология проектного обучения обеспечивает самостоятельный, личностно- и практико-ориентированный характер деятельности. Именно это позволяет поддерживать мотивацию учащихся к учению. Они учатся анализировать и оценивать себя, других участников взаимодействия и совместную деятельность. Мы полагаем, что использование технологии проектного обучения на уроке способствует развитию умения осуществлять рефлекссию.

Однако в существующей практике преподавания иностранного языка в школе возможности технологии проектного обучения не используются в достаточной степени в процессе формирования рефлексии. Выбор наиболее оптимальных способов формирования этого качества личности у

учащихся посредством проектного обучения определяет актуальность и проблему нашего исследования.

Проблема исследования – оптимизация способов формирования рефлексии посредством проектного обучения у учащихся на уроках английского языка.

Цель исследования: разработать рекомендации по использованию технологии проектного обучения в процессе формирования рефлексии на уроках английского языка.

Объект исследования: процесс формирования рефлексии у учащихся.

Предмет исследования: использование технологии проектного обучения при формировании рефлексии у учащихся.

Данное исследование отличается тем, что раскрывает новые возможности к формированию рефлексии. Практическая значимость исследования состоит в том, что описанные в исследовании комплекс проектов и рекомендации по организации работы по формированию рефлексии могут быть использованы учителем на уроках английского языка.

Изучением понятия «рефлексия» занимаются как отечественные (С. С. Кашлев, В. В. Краевский, С. Ю. Степанов, В. Д. Шадриков и др.), так и зарубежные (Дж. Мезиров, С. Хоул и др.) исследователи. Рассмотрим несколько определений.

В. В. Краевский считает, что рефлексия (от лат. reflexio – обращение назад) является процессом самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний. Ее целью он называет вспоминание, выявление и осознание основных компонентов деятельности: ее смысл, типы, способы, проблемы, пути их решения, полученные результаты и т. п. По его мнению, без понимания способов своего учения, механизмов познания учащиеся не смогут присвоить тех знаний, которые они добыли. Рефлексия помогает школьникам сформулировать получаемые результаты, переопределить цели дальнейшей работы, скорректировать свой образовательный путь.

Американский исследователь Дж. Мезиров трактует рефлексю как процесс, включающий в себя построение умозаключений, обобщений, аналогий, сопоставлений и оценок, а также переживание, вспоминание и решение проблем, и охватывающий обращение к убеждениям в целях анализа, осуществления действий, обсуждения или оценки.

Проанализировав различные взгляды на определение понятия «рефлексия» (С. С. Кашлев, В. В. Краевский, Дж. Мезиров, И. А. Шумакова), можно заключить, что это мыслительный процесс, направленный на анализ, понимание, оценку себя, поведения других людей и совместной деятельности. Нами были выделены следующие компоненты рефлексии: рефлексия, направленная на себя и собственную деятельность, рефлексия участников взаимодействия и рефлексия совместной деятельности. В силу того, что технология проектного обучения является способом организации самостоятельной совместной деятельности, она ориентирована на формирование каждого из этих компонентов. Эффективное развитие рефлексии возможно при такой организации образовательного процесса, когда учащиеся окажутся в ситуации, где им будет крайне необходимо на каждом этапе работы проводить анализ и оценку себя, совместной деятельности и участников взаимодействия. На наш взгляд, это условие наиболее полно выполняется при проектном обучении.

Условием возникновения необходимости проведения рефлексии могут быть затруднения, возникающие в процессе деятельности. Оказываясь перед «барьером», учащийся может начать анализ окружающих условий и ситуации. При этом следует отметить, что осуществление рефлексии не всегда ведёт к негативному прерыванию деятельности. Ее проведение всегда является процессом выхода «за рамки» с обращением к осуществляемой деятельности в целом как к определенному содержанию, которое нужно понять. Работая подобным образом, учащиеся проводят анализ и оценку себя, деятельности, поведения других участников взаимодействия, что ведет к формированию умения осуществлять рефлексю.

Развитие рефлексии становится необходимым условием формирования каждого ребенка как мыслящую, коммуникабельную и социально активную личность. Поэтому из огромного количества различных педагогических технологий, применяемых в средней школе, необходимо выбрать ту, которая в большей степени способствует развитию этих качеств. Мы считаем, что такой технологией является проектное обучение. На наш взгляд, оно позволяет организовать образовательный процесс с учетом всех психолого-возрастных особенностей учащихся. При этом важным условием развития рефлексии является организация самостоятельной деятельности учащихся и деятельности по планированию, анализу и оценке учебных действий. Технология проектного обучения обеспечивает само-



стоятельный, личностно- и практико-ориентированный характер деятельности. Именно это позволяет поддерживать мотивацию детей к учению. Они учатся анализировать и оценивать себя, других участников взаимодействия и совместную деятельность. Мы полагаем, что использование технологии проектного обучения на уроке способствует развитию умения осуществлять рефлексию

Изучая особенности технологии проектного обучения, мы определили, что оно ориентировано на самостоятельную работу учащихся в получении знаний, умений и опыта. При этом создаваемый продукт (проект) должен иметь практическую ценность для школьников. Анализ теоретического материала показал, что исследователи (Е. С. Полат, Н. А. Краля, В. Н. Янушевский и др.) выделяют проекты нескольких видов. В зависимости от ведущей деятельности они различают: исследовательские, творческие и информационные проекты. По форме работы – индивидуальные и групповые проекты.

Опираясь на указанные классификации при разработке рекомендаций по использованию технологии проектного обучения при формировании рефлексии, мы остановимся на групповом информационном проекте. Мы считаем, что реализация такого проекта поможет учителю развивать у учащихся все выделенные нами компоненты рефлексии на следующих этапах: 1) подготовительном, 2) практическом, 3) заключительном (контрольном).

При такой организации проектной деятельности школьники учатся анализировать собственные интересы, осознавать уровень своего развития, ставить цель, планировать совместную деятельность, соотносить полученный результат с планом, анализировать и оценивать действия каждого из членов группы. Это возможно благодаря самостоятельному характеру деятельности и активизации их мышления.

Нами установлено, что рефлексия является метапредметным результатом обучения. Поэтому планируемые результаты использования технологии отражают способность самостоятельного планирования и осуществления учебной деятельности и организации учебного сотрудничества с педагогами и сверстниками и построение индивидуальной образовательной траектории.

Описание исследуемой нами технологии проектного обучения, планирование образовательных результатов применения технологии, практические рекомендации для ее реализации и разработка комплекса проектов в рамках тематического планирования УМК дают нам основания предположить, что использование технологии проектного обучения при формировании рефлексии является эффективным на каждом из этапов.

#### **Список литературы**

1. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: ИКАР, 2009.
2. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989.
3. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам. – М.: Аркти, 2003.
4. Полат Е. С. Метод проектов на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 2. – С. 31–36.
5. Степанов С. Ю. Психология учебной деятельности школьника. – М.: Москва, 1982.
6. Шадриков В. Д. Роль рефлексии и рефлексивности в развитии способностей учащихся // Журнал Высшей школы экономики. – 2012. – № 4. – С. 133–144.

**Ахмедов Жамшед Комилович**

Психолого-педагогический факультет, 1-й год обучения

Научный руководитель:

Горохова Маргарита Юрьевна, к. психол. н., доцент

#### **НАЦИОНАЛЬНАЯ САМООЦЕНКА КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН**

Традиционно самооценка в психологии определяется как совокупность представлений индивида о самом себе, важности и значимости своей личности, своей деятельности, это оценивание себя и собственных качеств, и чувств, достоинств и недостатков относительно собственных эталонов, и, как следствие, отношение к себе. В настоящий момент времени в психологии выделяется три вида самооценки: адекватная, заниженная и завышенная.

Национальная самооценка как психологический феномен – сочетание оценки своих качеств и возможностей личностью, роль личности в этнической общности с оценкой значимости своей нации в целом среди других наций [5].

Теоретические основы национальной самооценки были разработаны многими социальными психологами, среди которых Н. П. Белинский, Н. А. Бердяев, Я. Н. Коломинский, О. П. Смолин, В. А. Сосин, А. Г. Спиркин, М. Г. Тайчинов, А. В. Сухарев, С. Л. Бухарева, Т. Г. Стефаненко, Л. Н. Иванова, А. Н. Гуревич и другие [2; 3; 4; 5; 6].

Каждая национальная общность характеризуется совокупностью устойчивых внутренних связей, образующих систему, и специфическими отношениями людей, являющихся ее представителями. Последние в свою очередь складываются в процессе национального развития, их регуляция определяется традициями, особенностями самобытной этнической культуры, языка и психологии [3].

Историческая память в каждом этносе считается одним из основных важнейших признаков существования нации. Она хранит и опирается на предания старших поколений, чувство общности и родства. А это означает, что представитель нации ощущает свою приобщенность к духовной роли своего рода, народа, нации, целостность с нею. Индивид, обладающий исторической памятью, осознает свое место в духовной передаче поколений [3].

Каждый этнос имеет свою национальную самооценку. Последнюю мы рассматриваем как сложную систему социальных, политических, экономических, нравственных, эстетических, философских, религиозных и других взглядов и убеждений, которые характеризуют определенный уровень духовного развития нации [3].

Типичные характеристики национальной самооценки, следующие:

– Целостность этнической картины мира. Эта характеристика отражает наличие стройной совокупности устойчивых, взаимосвязанных представлений об общественном бытии конкретной этнической общности, деятельности и взаимоотношениях ее представителей.

– Социализация, построенная на традициях, передаче специфического, свойственного конкретному этносу опыта всех сфер жизнедеятельности от старшего поколения младшему.

– Взаимообусловленность целостности этнической общности и многосложного восприятия жизни определенного этноса: общественных институтов, системы личностных и групповых (в том числе и профессиональных) отношений, обрядов и ритуалов, идеологии, искусства и фольклора, автостереотипов (то есть образа представителей своей нации), обуславливающих внутреннюю политику этноса; системы межэтнических (в частности, и межгосударственных) отношений, то есть парадигм «внешней политики» этнической общности (правил поведения с представителями «чужих» этнических общностей) и т. д.

– Соответствие социальным условиям, стадии общественного развития, структуре жизнеобеспечения (материальной базе), нормам и ценностям. Сопоставление этого соответствия с таковым у других народов, что способствует интеграции народа в межэтническое культурное пространство, либо ведет к противопоставлению другим этносам [3].

Национальная самооценка является следствием осознания и осмысления людьми своей принадлежности к определенной этнической общности. Это ядро национального самосознания, в котором аккумулируются интересы как отдельных групп (например, западные и восточные украинцы), так и нации в целом (русские, немцы). Этничность или этническая идентификация еще один феномен, определяющий национальную самооценку. Он зиждется на формировании устойчивых представлений человека о себе как о члене конкретной этнической группы.

Сущность и содержание самооценки составляют значение, уровень и особенности представлений и эмоционального отношения представителей этноса к:

– своей идентичности и отличиях от представителей других этносов;

– разделении национальных интересов и ценностей и их отличии от таковых у представителей других этносов;

– актуальному состоянию истории своей нации, перспективах ее развития и положения среди других этносов;

– социальном локусе своего этноса во внутригосударственных, межгосударственных и интернациональных сферах.

Как и личностная, национальная самооценка традиционно может быть:

– *заниженной*. Индивид не понимает возможностей, достоинств и потенциала своего этноса, презирает традиции и тяготится мнимой ущербностью своей нации. Это отражается в эмоциональных состояниях самого человека: униженности, подавленности, угнетенности, смиренности и т. п.

– *адекватно-низкой*. Индивид уверен в значимости и ценности своего народа. Он отмечает недостаточно значимый вклад этноса в межнациональное сотрудничество, но считает перспективным позитивное развитие нации. При этом проявляет сдержанность и принимает на себя все тяготы реального положения своего народа.

– *адекватно-высокой*. Отмечается полная уверенность индивида в значимости и ценности своего этноса. Он ценит его исторический и реальный вклад в интернациональное сообщество, чувствует гордость за достижения представителей своего этноса. Его собственное самоуважение укрепляется и повышается.

– *завышенной*. Индивид крайне переоценивает вес своей нации среди других народов. Он неадекватно завышает ее значение, подчеркивает ее исключительность, что очень похоже на шовинистические проявления [6].

По мнению С. В. Лурье, национальная самооценка всегда имеет тесные связи с так называемой «центральной культурной темой» этноса, которая всегда выступает в качестве парадигмы “условия действия” данной нации. Издавна существующая культурная тема “Москва – Третий Рим – Святая Русь”, стала основой государственной идеологии, которая, с одной стороны, предполагает экспансию соседние территории; с другой, служит фактором расширения территории за счет переселения граждан в чужие регионы [7].

Этническая тема в рамках культуры неизменна и бесспорна. Она всегда предполагает существование образа идеального этнического «Я». Относительно этого образа этнос производит оценку своего реального бытия. Однако бесспорность и неизменность самого факта наличия образа этнического «Я» в культуре не является фактором того, что самооценка этноса не меняется, она динамична, и направления динамики могут быть противоположны. Этнос, к сожалению, может утрачивать саму культурную тему, что и детерминирует деструктивные изменения в самооценке.

Адекватность национальной самооценки, в свою очередь, обеспечивает стабильное существование культурной темы. Адекватная национальная самооценка основывается на следующих двух столпах этнического сознания: здравом смысле, который выражается в объективном отражении реальных условий жизнедеятельности в сознании этноса (вспомним пословицы и поговорки) и чувстве этнической гордости, чувстве собственного достоинства народа, собственной этнической значимости и особенности [7].

Деструктивное изменение самооценки этноса, развитие ее негативной окраски однозначно приводит к ситуации «этнического раскола» – особого патологического состояния этноса, характеризующегося “острым застойным противоречием между культурой и социальными отношениями, распадом всеобщности, культурного основания общественного воспроизводства, пониженной способностью преодолевать противоречия между менталитетом и социальными отношениями, обеспечивать гармоничный консенсус» [5, с. 156].

Дальнейшее снижение национальной самооценки членами этноса себя как целостности может привести к распаду этнической общности путем полной либо частичной ассимиляции с более «сильным» этносом. Процесс этнического распада выражается в стрессовом состоянии этнокультурного самосознания, причиной которого является постоянное сосуществование в культуре данного народа двух противоположных тенденций.

В итоге можно отметить, что и неоправданно завышенная, и неадекватно заниженная самооценки этноса в итоге приводят к сходным отрицательным последствиям, в крайней своей форме ведущим этнос к деструкции, к крушению. В свете этого фундаментальными условиями поддержания стабильно адекватной этнической самооценки можно считать критичность этноса в отношении своего прошлого и настоящего.

Проведенный теоретический анализ дает основание к эмпирическим исследованиям национальной самооценки этносов в кросскультурном плане.

### Список литературы

1. Андреева Г. М. Социальная психология. – М.: Наука, 2004.
2. Астафьев П. Е. Философия нации и единства мировоззрения. – М., 2000.

3. Калтахчян С. Т. Теория наций и современность. – М., 2010.
4. Каранашвили Г. В. Этническое самосознание и традиции. – Тбилиси, 2004.
5. Крысько В. Г. Этническая психология: учебное пособие. – М.: Академия, 2008.
6. Ондар Л. М. Взаимосвязь структурных компонентов национального самосознания личности. – М. 2006.
7. Стефаненко Т. Г. Этнопсихология: учебник для вузов. – М., 2013. – Режим доступа: [https://www.gumer.info/bibliotek\\_Buks/Psihol/stef/](https://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/stef/). – Загл. с экрана.

**Бабинский Дмитрий Олегович**

Психолого-педагогический факультет, 2-й год обучения

Научный руководитель:

Носков Игорь Александрович, д. п. н., профессор

### **SMART-ТЕХНОЛОГИИ В СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЬНОЙ ПРОГРАММЕ**

Современное российское образование переживает период реформирования. В 2018 году произошло преобразование Министерства образования и науки Российской Федерации в Министерство просвещения Российской Федерации и Министерство науки и высшего образования Российской Федерации. Одним из приоритетных проектов Министерства просвещения Российской Федерации является «Цифровая образовательная среда». Для реализации данного проекта в первую очередь необходимо подготовить педагогические кадры, владеющие передовыми технологиями обучения. Smart-технологии, активно внедряемые в современной образовательной школьной программе, можно рассматривать как комплексную модернизацию образовательного процесса, и как перспективные методы обучения, то есть информационно-коммуникационный процесс организации деятельности обучающихся по овладению знаниями, умениями, навыками и компетенциями и формированию мотивации к учебе. Гарантом реализации модернизации образовательного процесса являются высококвалифицированные, творчески работающие, социально-активные и конкурентоспособные педагоги.

Необходимо учитывать, что современные дети выросли в информационном обществе. В монографии Эрика Эриксона «Детство и общество» описывается эпигенетический принцип роста и развития организмов по общему плану, пока не сформируется как функциональное целое. Последовательность развития по стадиям осуществляется за счет биологического созревания. Однако содержание развития на каждой стадии определяется тем, что ожидает от ребенка общество, к которому он принадлежит. Для современного развития российского общества характерно увеличение роли информации и информационных технологий, наличие глобального информационного пространства, предоставляющего высокоэффективное информационное взаимодействие и доступ к мировым информационным ресурсам. Пол Вулфовиц Президент Группы Всемирного банка в 2007 году в Докладе о мировом развитии «Развитие и новое поколение» рассмотрел пять важнейших этапов жизни молодежи, которые с помощью продуманных мер государственной политики могут дать толчок развитию ее потенциала. К таким мерам он отнес учебу, работу, сохранение здоровья, создание семьи и осуществление гражданской позиции. А также, на основе обобщения мирового опыта предложил практические рекомендации по их реализации. Таким образом, все вышесказанное определяет острую актуальность изменения образовательной политики в условиях современного этапа развития ИКТ и необходимость применения Smart-технологий в современной образовательной школьной программе в настоящий момент в Российской Федерации. На рисунке 1 представлены основные революционные этапы развития информационных технологий.

Сегодня информационные технологии как передовая область науки и техники являются мерлом ритма технического развития всего общества и образования. Основные направления развития информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) на ближайшую перспективу в образовании представлены на рисунке 2.

Внедрение Smart-технологий в современную образовательную школьную программу позволит создать с помощью современных ИКТ интеллектуальную, высокотехнологичную и комфортную для ребенка среду обучения, выполняющую основную задачу современной системы образования – получение качественного образования. Применение Smart-технологий в школьной программе на дан-

ном этапе видится как возможность использования гаджетов (смартфонов, планшетов и прочих устройств) для трансляции знаний ученикам, и как инструмент формирования интегрированной интерактивной интеллектуальной виртуальной среды обучения.

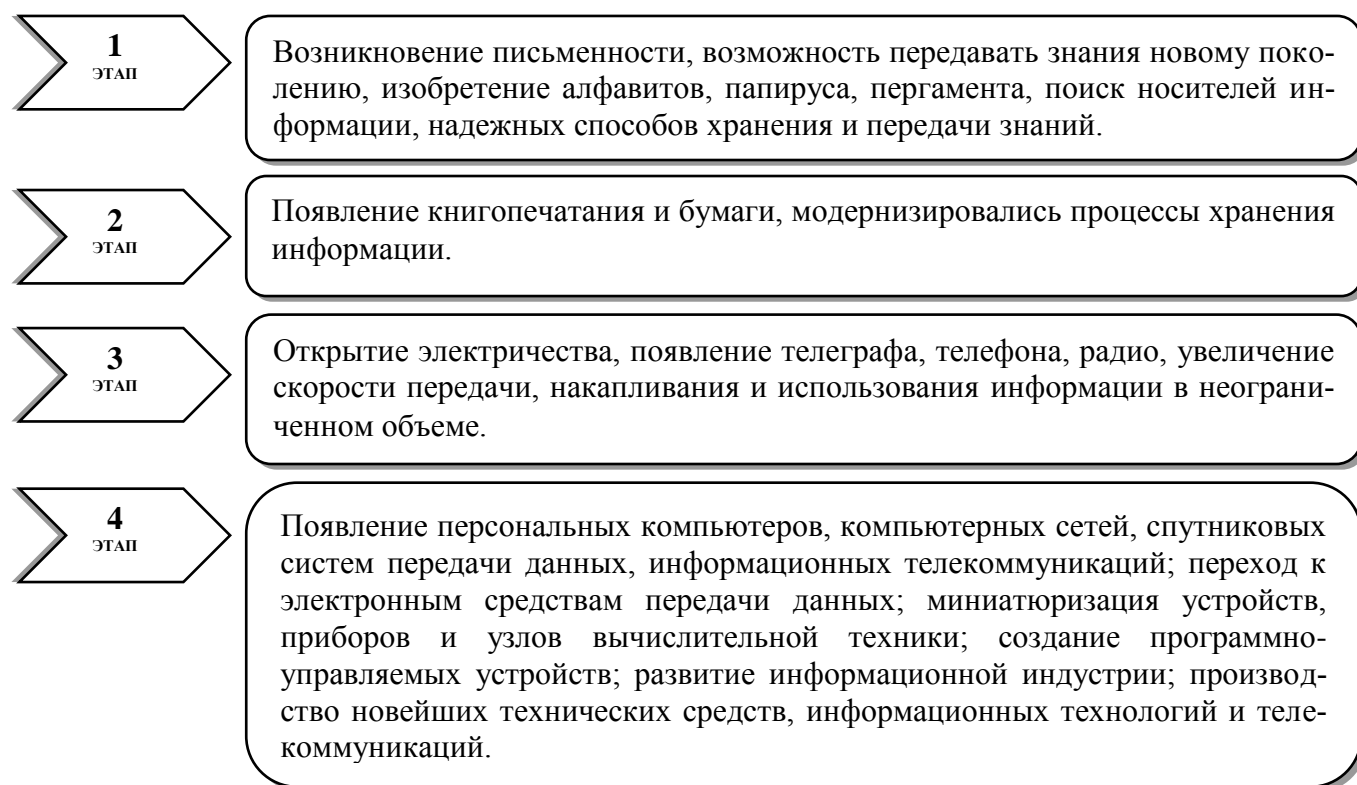


Рисунок 1. Этапы развития информационных технологий

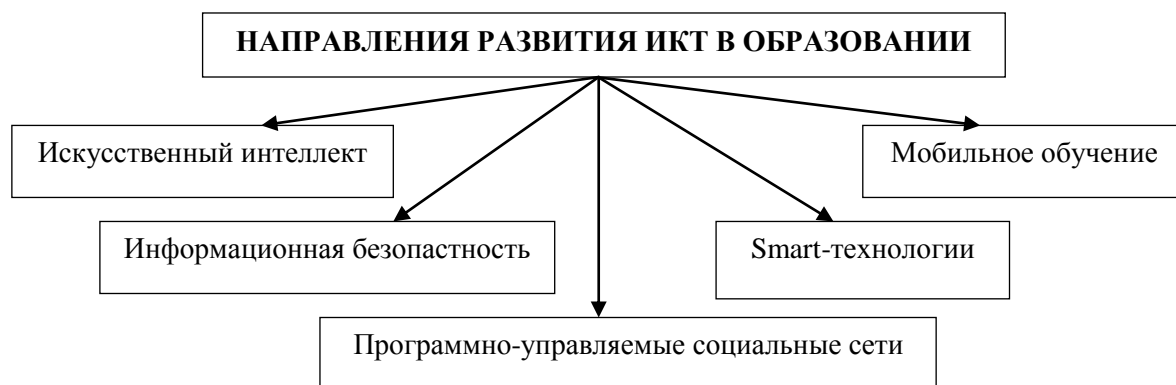


Рисунок 2. Основные направления развития информационно-коммуникационных технологий на ближайшую перспективу в образовании

В основе реализации Smart-технологий как направления развития ИКТ в образовании лежат следующие предпосылки:

1. Необходимость использования в образовательной программе актуальных сведений для решения учебных задач, поскольку скорость и объем информационного потока возрастает, необходимо дополнять имеющиеся учебные материалы информацией, поступающей в режиме реального времени.

2. Важность грамотной организации самостоятельной деятельности учеников, поскольку это способствует развитию познавательной, исследовательской, проектной деятельности.

3. Возможность реализации учебного процесса в распределенной среде обучения, поскольку возникает необходимость непрерывности процесса обучения. Данная предпосылка особенно важна при реализации инклюзивного образования.

4. Необходимость реализации индивидуальных гибких образовательных траекторий, поскольку важно учитывать возможности здоровья, материальные и социальные условия жизни и обучения детей.

Современные родители и учителя обеспокоены обилием «умных устройств» в жизни ребенка. Это не должно вызывать опасение. Чаще всего школьники используют мобильные технологии для получения информации из интернет-энциклопедий, поиска информации, перевода слов через программу-переводчик, визуализации информации, просмотра видео-лекций (особенно это актуально при подготовке к ЕГЭ), тестирования или анкетирования и т. д.

На сегодняшний день Smart-технологии в школе представлены достаточно широко: смарт-доски, смарт-учебники, смарт-проекторы, программное обеспечение для создания и распространения образовательного контента, имеющее интерактивный и коммуникативный характер, SocialMedia и технологии DataMining, социальный сервис Facebook, сервисы и инструменты Google, веб-сайт Wiki, подкасты для распространения звуковых файлов или видео в сети Интернет, блоги, видеохостинг Youtube, облачные технологии и т. д. Все это хорошо встраивается в процесс образования как средство обратной связи между учителем и учеником, учителем и родителем. Широкое распространение Smart-обучения связано совершенствованием интернет-технологий, с развитием беспроводных технологий и широким распространением в Интернете интерактивных обучающих ресурсов.

Проблему применения Smart-технологий в образовательном процессе позволит решить разработка Программы интерактивной образовательной Smart-среды в образовательном учреждении. Цель Программы – создание условий повышения эффективности и качества образования в рамках реализации ФГОС путем формирования интерактивной образовательной Smart-среды. На рисунке 3 представлен алгоритм симбиоза Smart-технологий с традиционным образовательным процессом в общеобразовательной школе.

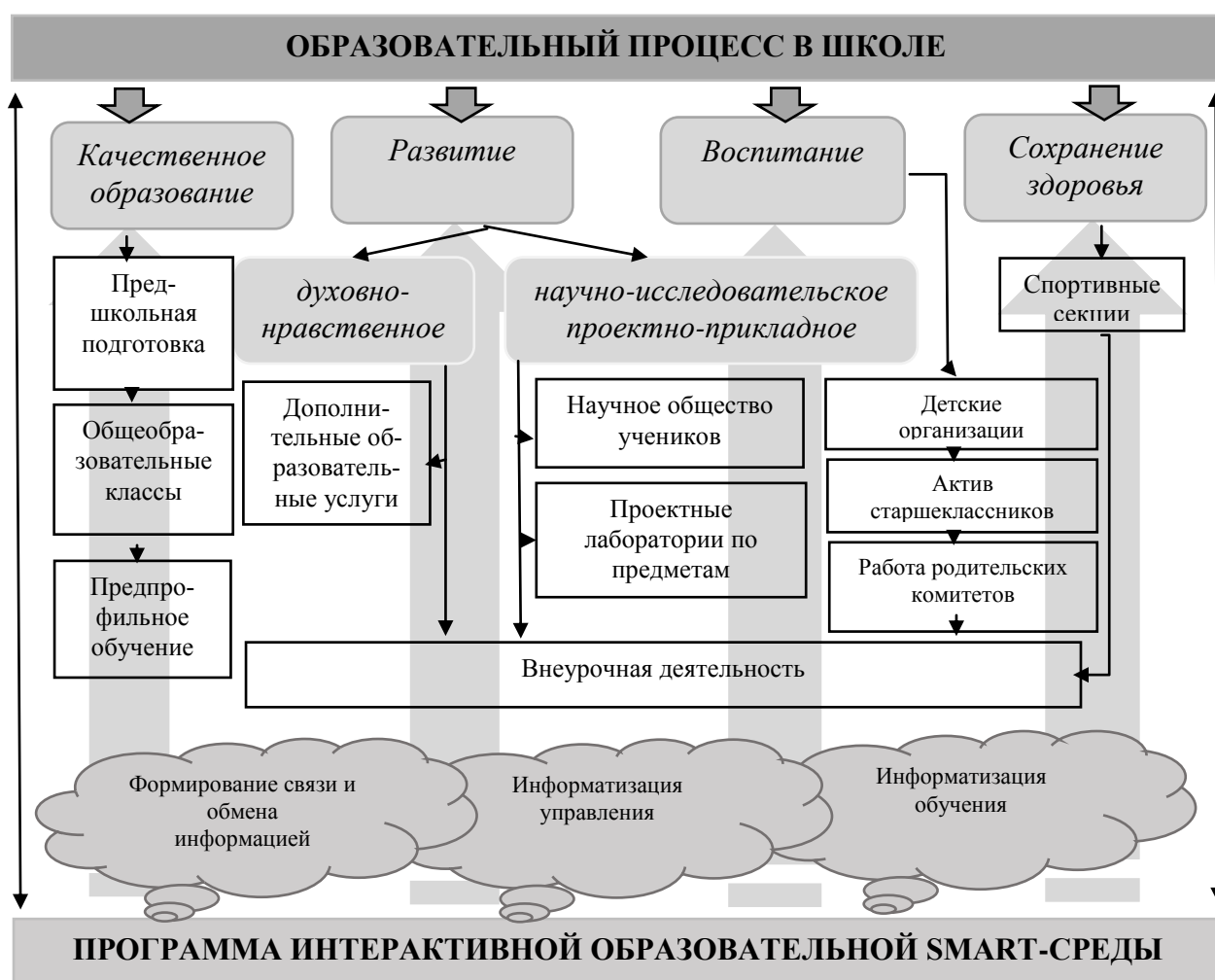


Рисунок 3. Алгоритм симбиоза Smart-технологий с традиционным образовательным процессом в общеобразовательной школе

Основной предпосылкой применения Smart-технологий является необходимость совершенствования существующей системы образования в соответствии с новыми требованиями ФГОС, Smart-экономики и Smart-общества.

Таким образом, Smart-образование – это образовательная парадигма, предполагающая реализацию образовательного процесса на основе использования информационных Smart-технологий и направленная на формирование процессов обучения, развития и воспитания для приобретения знаний, навыков, умений и компетенций, необходимых для взаимодействия с изменяющейся социальной, экономической и технологической средой. Smart-образование позволит использовать преимущества глобального информационного общества для удовлетворения образовательных потребностей, сделав процесс обучения наиболее эффективным за счет переноса образовательного процесса в электронную среду.

#### **Список литературы**

1. Доклад о мировом развитии 2007. Развитие и новое поколение. – М.: Весь Мир, 2007.
2. Невоструев П. Смарт-учебники в СМАРТ-образовании. Новая парадигма контента // Сборник материалов Международного конгресса «Россия: от информационного общества к обществу знаний». – М., 2014.
3. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон № 273-ФЗ от 29.12.2012. – Режим доступа: [http://uyrgii.ru/sites/default/files/pagefiles/federalnyy\\_zakon\\_ot\\_29.12.2012\\_n\\_273-fz\\_red\\_ot\\_03.08.2018.pdf](http://uyrgii.ru/sites/default/files/pagefiles/federalnyy_zakon_ot_29.12.2012_n_273-fz_red_ot_03.08.2018.pdf). – Загл. с экрана.
4. Смирнов А. А. Роль компьютерной обработки информации в современном развитии общества. Влияние возрастания объемов информации на развитие общества // Материалы международной научно-практической конференции «Ценности и интересы современного общества». – М., 2013.
5. Эриксон Э. Детство и общество. – СПб: Университетская книга, 1996.

**Бердникова Анастасия Романовна**

Психолого-педагогический факультет, 2-й год обучения

Научный руководитель:

Коровина Ольга Евгеньевна, к. психол. н., доцент

#### **ЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ ПРОЯВЛЕНИЯ ПОСТСТРЕССОВЫХ СОСТОЯНИЙ У ВОЕННОСЛУЖАЩИХ**

Военнослужащие, при выполнении боевой задачи по обезвреживанию, ликвидации террориста, вне зависимости от физической подготовки, собственных личностных природных характерологических качеств (речь идет о человечности, душевности, стойкости духа, принципиальности, хладнокровии, патриотизме, надежности в трудной жизненной ситуации и т. д.), сталкиваются в большей части ситуаций с боевыми стрессовыми ситуациями.

Психологическая суть в боевом стрессе связана с перепрограммированием ресурсов человеческого организма на выживание в экстремальной жизнеопасной ситуации. Представленный процесс сопровождается напряжением адаптационного механизма и выраженным психофизиологическим изменением, который, являясь чрезмерно интенсивным и продолжительным, может оказать повреждающий эффект и стать причиной стрессогенной дезинтеграции психической деятельности – боевой психической травмы [1].

Особенностями службы сотрудника спецподразделения является постоянная усиленная эмоциональная, интеллектуальная, физическая нагрузка, требующая активизации совокупности жизненных ресурсов. В такой ситуации сохранение психического равновесия представляет собой важнейшее условие для сохранения боевой готовности и адекватной повседневной жизни.

Необходимо брать в учет постоянно присутствующий в работе фактор риска, который может относиться к одной из групп. Эти группы делятся на объективно ситуационный фактор, которые изменить не представляется возможным и субъективно ситуационный фактор, на который можно влиять, регулируя индивидуальное поведение сотрудников.

Различные по форме психоневротические расстройства, как следствие чрезвычайной психогенности с угрозой для жизни, можно наблюдать на данном этапе и в РФ. Из совокупности обследованных больных 13 % – это сотрудники ОВД, которые воевали в Чечне, а также продолжают нести службу там после выписки из больницы МВД [2].

Для некоторых участников боевых действий долгожданный возврат к мирному существованию является более тяжелой мерой, нежели существование «внутри военных действий».

В ситуации смертельной опасности у человека изменяется восприятие картины, чувства, поведение. Выживший в войне несет в себе боевые рефлексy, выработанные при столкновении с запретным опасным стимулом. Целая совокупность боевых рефлексов вырабатывается специально при подготовке новобранца с целью облегчения его адаптации в боевых действиях. К примеру, военнослужащий учится отвечать на возникновение страха агрессией.

Представленный навык автоматизируют. Сведения ученых подтверждают мнение, что травматический опыт, который связан с интенсивной эмоцией, представляет собой источник развития посттравматического расстройства. ПТСР – это следствие травмирующего воздействия на психику индивида разных стрессогенных факторов, которые выходят за рамки повседневного человеческого опыта.

В особенности это является заметным на отдаленном этапе экстремальной ситуации, когда уменьшается эмоциональная устойчивость, растет тревога, психическое напряжение, имеет место, так называемое посттравматическое стрессовое расстройство, возникающее в качестве следствия психической травмы и проявляющееся в виде нижеприведенных категорий:

1. Упорное повторение травматических событий в виде периодически повторяющихся воспоминаний, образов, мыслей; в ощущении, что травматические события возвращаются, будто наяву, что, таким образом, вызывает агрессию индивида на словесном и физическом уровне. Навязчивый образ будет возникать произвольно, на подсознании. Имеет место обостренная незащищенность, беспокойство и ощущение невозможности управлять собственным психическим состоянием.

2. Избегание ситуации, ассоциированной с травмами: человека, разговора, связанного с травматическим событием, например:

- ощущение укороченной перспективы будущего;
- ощущение отделенности или эмоционального отчуждения от другого человека;
- уменьшающийся интерес к участию в когда-то вызывавшей удовольствие деятельности (спорт, спортивная игра, книга);
- отчуждение от семьи и боевого товарища;
- эмоциональный холод;
- уменьшение либидо;
- навязчивый страх (к примеру, социофобия – страх перед скоплением индивидов, навязчивые страхи возникновения страхов – фобия и др.);
- понижение или неспособность испытать любовь.

Имеет место психогенная амнезия (неспособность вспоминать важный эпизод в психотравмирующем событии). Отмечается ситуация «вины выжившего» – вина в связи с тем, что выжил в то время, как товарищ умер. Отмечается приступ самоуничтожения.

3. Постоянная усиленная возбудимость, которая проявлена в нарушении сна, раздражительности или вспышке гнева. Человеку трудно сосредоточиться, имеет место чрезмерная настороженность, повышенная реакция вздрагивания. При малой неожиданности срабатывает «боевой рефлекс» [3].

Автором статьи было проведено исследование уровня эмоционального выгорания у военнослужащих. Рассмотрим краткий анализ результатов исследования.

Для выявления уровня эмоционального «выгорания» у военнослужащих нами была использована методика «Диагностики уровня эмоционального выгорания Бойко В.В.». Результаты тестирования старших офицеров по методике В. В. Бойко (n =22) представлены в таблице 1.

*Таблица 1*

Результаты исследования уровня эмоционального выгорания (по методике В. В. Бойко, %)

Фаза напряжения	28,10 %
Фаза резистенции	53,10 %
Фаза истощения	46,40 %

Анализ показывает, что в группе военнослужащих фаза напряжения сложившаяся, фаза резистенции в стадии формирования, что составляет 41,7 %, она относится к доминирующей в синдроме



выгорания. 36,3 % испытуемых старших офицеров находятся в фазе истощения, и только 22 % находятся в фазе напряжения,

Симптомы переживания психотравмирующих обстоятельств, психосоматические и психовегетативные нарушения сложились у 15 % испытуемых, неудовлетворенность собой наблюдается у 14,2 %, загнанность в клетку – у 16,3 %, тревоге и депрессии подвержены 24,1 %.

Анализ достоверных различий между группами показал, что истощение и неудовлетворенность собой в большей степени свойственны тем военнослужащим, которые всегда испытывают интеллектуальные нагрузки, чем тем, которые никогда их не испытывают.

Сравнительные результаты тестирования военнослужащих в зависимости от стажа работы по методике В. В. Бойко представлены в таблице 2.

Таблица 2

Сравнительные результаты исследования уровня эмоционального выгорания  
(по методике В. В. Бойко, %)

Стаж службы	Фаза напряжения	Фаза резистенции	Фаза истощения
5–10 лет	28,10 %	53,10 %	46,40 %
11–20 лет	33,60 %	55,50 %	39,50 %
Более 21 года	49,30 %	22,50 %	63,30 %

Результаты исследования «эмоционального выгорания» у военнослужащих показали, что уровень проявления синдрома «эмоционального выгорания» высок.

Анализ полученных данных выявил следующие особенности эмоционального выгорания военнослужащих:

У старших офицеров более выраженными по сравнению с прапорщиками являются проявления таких симптомов, как:

- переживание психотравмирующих обстоятельств ( $U=131,5$ );
- психосоматические и психовегетативные нарушения ( $U=125,5$ );
- личностная отстраненность (деперсонализация) ( $U=117$ );
- тревога и депрессия ( $U=108,5$ );
- редукция профессиональных обязанностей ( $U=107$ );
- неудовлетворенность собой ( $U=92,5$ );
- расширение сферы экономии эмоции ( $U=89,5$ );
- загнанность в клетку ( $U=76,5$ );
- эмоционально-нравственная дезориентация ( $U=42$ ).

Полученные данные позволяют предположить, что наличие в структуре личности у военнослужащих сочетания таких черт, как эмоциональная лабильность, с одной стороны, ригидность и недостаточная гибкость, стремление к дистанцированности и подавлению негативных реакций в общении с подчиненными – с другой стороны, а также низкого уровня самопринятия, является фактором риска формирования профессионального стресса.

Независимо от стажа, повышение стрессоустойчивости сопровождается повышением уровня самопринятия, уверенным отношением к своим интеллектуальным ресурсам для преодоления субъективно сложных профессиональных ситуаций, общей интернальностью.

Связи фактора стрессоустойчивости с показателями шкал, отражающих способность к доминированию и проявлению альтруистических тенденций, указывают на умение старших офицеров проявить настойчивость при общении с подчиненными, а в случае необходимости, принести в жертву свои интересы.

### Список литературы

1. Горячая А. В. Проявление стресса и способы его подавления у военнослужащих / А. В. Горячая, О. Н. Алексеева // Молодой ученый. – 2016. – № 24. – С. 282–285.
2. Семянищева П. А. Психологические ресурсы преодоления стресса в ситуации отраслевых организационных изменений (на контингенте военнослужащих). – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-resursy-preodoleniya-stressa-v-situatsii-otraslevykh-organizatsionnyh-izmeneniy-na-kontingente-voennosluzhaschih>. – Загл. с экрана.
3. Соломахо Э. П. Стресс и стрессоустойчивое поведение / Э. П. Соломахо, Е. В. Климачева. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/stress-i-stressoustoychivoe-povedenie>. – Загл. с экрана.

### ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ

На сегодняшний день, наиважнейшей проблемой социального характера является задача не только поддержания здоровья человека, но и сохранения. Конечно, данная проблема может быть решена лишь с помощью объединенных усилий специалистов разного профиля.

На протяжении долгого времени считалось, что на здоровье человека наибольшее влияние оказывают внешние факторы: генетические, средовые, физиологические и другие. Однако, в последнее время, все больше исследователей приходят к выводу, что на здоровье человека оказывают влияние и внутренние факторы. Так зародилась отдельная отрасль научного знания – психология здоровья.

Бехтерев В. М. предложил классификацию факторов, которые определяют не только психическое, но и соматическое благополучие человека. Среди переменных, которые наиболее остро влияют на самочувствие человека, он выделил:

- алкоголизм/наркомания;
- воспитание;
- врожденные факторы, то есть условия, как зачатия, так и развития плода;
- наследственность;
- образование;
- общественная деятельность;
- факторы окружающей среды, то есть природа;
- физические факторы, то есть заболевания, питание, развитие тела;
- экономические факторы.

Современные же исследователи предложили следующую классификацию переменных, которые наиболее остро влияют на самочувствие человека. К ним относят:

- внешние природные факторы, то есть гиподинамия, оторванность от природы, урбанизация, условия жизни, экология;
- внешние социально-психологические факторы, то есть ситуации, которые создают не только условия, но и эмоциональную атмосферу жизнедеятельности человека, будь то конфликты, ссоры;
- внутренние природные факторы, то есть возраст, наследственность, пол, раса;
- внутренние социально-психологические факторы, то есть идеалы, мысли, представления, ценности, чувства.

Стоит отметить, что, на сегодняшний день, наиболее острой проблемой психологии здоровья является эмоциональное выгорание.

Так, одним из первых термин «эмоциональное выгорание» применил американский психиатр Фрейдбергер Х. в 1974 году. Данным термином он охарактеризовал эмоциональное состояние здоровых людей, которые интенсивно и довольно тесно взаимодействуют с клиентами или же пациентами. Эмоциональным выгоранием он назвал болезнь общения.

Сегодня, существует огромное количество теорий, которые объясняют эмоциональное выгорание. К данным теориям можно отнести:

- двухфакторную модель;
- динамическую модель;
- однофакторную модель;
- трехфакторную модель и другие.

Бойко В. В. же выделил стадии эмоционального выгорания. К данным стадиям можно отнести:

- напряжение, то есть запуск эмоционального выгорания;
- резистенция, то есть участие эмоционального выгорания в защите;
- истощение, то есть ослабление нервной системы и, конечно, падение общего тонуса.

Рассмотрим понятие эмоционального выгорания.

Эмоциональное выгорание – это механизм психологической защиты, который выработан личностью, в форме как полного, так и частичного исключения эмоций в ответ на определенные психотравмирующие воздействия.

Конечно, стоит отметить тот факт, что эмоциональное выгорание в контексте профессионального здоровья военнослужащих приобретает определенные специфические черты.

Это связано, прежде всего, с особой спецификой профессии, а также с той средой, в которой находятся военнослужащие. Так, если учитывать особенности профессиональной деятельности военнослужащих, то можно понять, что эмоциональное выгорание у военнослужащих встречается довольно часто.

Если же говорить о причинах эмоционального выгорания у военнослужащих, то стоит отметить те причины, которые были выделены Майсак Н. В. и Михеевым С. В. К данным причинам необходимо отнести:

- авторитарность, потребность распоряжаться судьбой, чувство независимости;
- комплекс несовершенства, который маскируется демонстративным поведением;
- напряженность во взаимодействии с окружающими, сосредоточенность на проблемах, а также стремление избежать конфликтов;
- ощущение изолированности, непреодолимости препятствий, отсутствия поддержки;
- потребность в расслаблении и, конечно, чувство усталости, которые связаны с избыточной активностью;
- противодействие обстоятельствам, которые препятствуют самореализации личности;
- трудности адаптации, которые связаны с индивидуальностью личности.

Стоит отметить, что исследованием симптомов эмоционального выгорания у военнослужащих занимались многие исследователи. Однако, рассмотрим симптомы эмоционального выгорания у военнослужащих, которые были выделены Майсак Н. В. и Михеевым С. В. К данным симптомам можно отнести:

- деперсонализация, депрессия и, конечно, тревога;
- избирательное эмоциональное реагирование, эмоциональная дезориентация и, конечно, эмоциональный дефицит;
- переживание психотравмирующих обстоятельств.
- редукция профессиональных обязанностей;
- экономия эмоций и эмоциональная отстраненность;

Рассмотрев причины и симптомы эмоционального выгорания у военнослужащих, необходимо затронуть вопрос и профилактики эмоционального выгорания у военнослужащих.

Необходимо сделать акцент на том, что профилактика эмоционального выгорания у военнослужащих не отличается от профилактики эмоционального выгорания у работников других профессий.

Так, Удовик С. В. разработал методы профилактики эмоционального выгорания. К данным методам можно отнести:

- внесение разнообразия в профессиональную деятельность;
- наличие адекватной самооценки;
- наличие гармоничных, сбалансированных дружеских отношений;
- наличие интересов, которые не связаны с профессиональной деятельностью;
- наличие толерантности к фрустрации и умение принимать поражение;
- наличие хобби, которое доставляет удовольствие.
- овладение техниками релаксации, поддержание здоровья, а также соблюдение режима питания и, конечно, сна;
- умение распоряжаться временем, которое выделяется как на личную жизнь, так и на работу;
- умение распределять ответственность;
- чтение как профессиональной, так и художественной литературы.

Так, можно сделать вывод о том, что эмоциональное выгорание, на сегодняшний день, является актуальной темой для изучения. Огромное количество исследователей, на протяжении долгого времени изучали вопросы эмоционального выгорания у военнослужащих. К данным исследователям можно отнести Бойко В. В., Майсак Н. В., Михеева С. В., Удовика С. В., Фрейденбергера Х. и других.

В работе были рассмотрены не только причины и симптомы эмоционального выгорания у военнослужащих, но и методы профилактики эмоционального выгорания у военнослужащих.

#### **Список литературы**

1. Барабанова М. В. Изучение психологического содержания синдрома выгорания // Вестник МГУ. – Сер.: Психология. – 1995. – № 1.
2. Зеленова М. Е. Выгорание и стресс в контексте профессионального здоровья военнослужащих // Социальная психология и общество. – 2014. – Т. 5, № 2.
3. Колесниченко П. А. Профессиональные деформации военнослужащих // IV Международная студенческая электронная научная конференция «Студенческий научный форум». – Режим доступа: <http://www.rae.ru/forum2012/290/2066>. – Загл. с экрана.
4. Мачульская И. А. Феномен эмоционального выгорания военнослужащих в процессе их профессиональной деятельности // Территория науки. – 2015. – № 5.
5. Молокоедов А. В. Эмоциональное выгорание в профессиональной деятельности / А. В. Молокоедов, И. М. Слободчиков, С. В. Удовик. – М., 2018.
6. Скугаревская М. М. Диагностика, профилактика и терапия синдрома эмоционального выгорания. – Мн: БГМУ, 2003.
7. Чуприкова Е. В. Специфика проявления эмоционального выгорания у военнослужащих // Образование и наука в современных реалиях: материалы VIII Междунар. науч.-практ. конф. – Чебоксары, 2019.

**Богданова Вера Викторовна**

Психолого-педагогический факультет, 1-й год обучения

Научный руководитель:

Разагатова Наталья Александровна, к. п. н., доцент

#### **ОРГАНИЗАЦИЯ МОНИТОРИНГА МЕТАПРЕДМЕТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

В настоящее время педагогический мониторинг выступает значимым управленческим механизмом развития образования в школах. Именно он обеспечивает достижение высоких результатов образовательного процесса. Педагогический мониторинг предполагает последовательное и регулярное отслеживание образовательной деятельности, своевременное выявление позитивных и негативных изменений, и незамедлительное реагирование на них в виде изменения образовательной тактики [1].

В отечественной педагогике проблемами педагогического мониторинга занимались выдающиеся педагоги, среди которых: В. И. Андреев, В. П. Беспалько, А. Н. Майоров, С. Е. Шишов и др.

Основной целью современного образования является развитие и воспитание интеллектуальной, свободной, мобильной, нравственной и творческой личности. Все это имеет свое отражение в основных нормативных документах образовательной сферы, в частности в Федеральном государственном образовательном стандарте (ФГОС). В перечень планируемых результатов освоения основной образовательной программы (ООП) на ряду с предметными входят метапредметные и личностные, которые должны быть усвоены всеми обучающимися. При этом предметные и метапредметные результаты подлежат персонифицированной оценке.

По определению разработчиков стандарта к метапредметным результатам относятся сформированные универсальные учебные действия (коммуникативные, регулятивные, познавательные). К ним можно отнести освоение таких основных учебных действий как: способность познавать науки, регулировать свою учебную деятельность и общаться с одноклассниками и педагогами в процессе обучения [3].

Для диагностики метапредметных результатов необходимо подбирать такие задания, при выполнении которых, обучающимся требуется проявить сформированные УУД.

Чтобы отследить динамику уровня сформированности основных универсальных учебных действий (УУД) у обучающихся мониторинг целесообразно проводить 3 раза в год: в сентябре – октябре (входной), декабре (промежуточный) и в апреле – мае (итоговый).

Для решения перечисленных задач педагогическим коллективом МБОУ Школы № 48 г. о. Самара за основу системы мониторинга УУД были взяты рабочие тетради «Комплексные диагности-

ческие работы для 1–4 классов» [2]. Именно они нашли свое отражение во внутренней системе оценки качества образования (ВСОКО) школы.

Комплексные предметные диагностики в образовательном учреждении проводятся с целью выявления уровня успешности обучения, сформированности универсальных учебных действий (познавательных, регулятивных, коммуникативных), которые оказывают влияние на дальнейшее успешное обучение в начальной школе.

Задания диагностической комплексной работы сформированы на основе текста и включает в себя предметные области «Математика», «Русский язык и Литературное чтение» и «Окружающий мир».

Разработанный инструментарий комплексной диагностики позволяет выявить уровень сформированности познавательных, регулятивных, коммуникативных универсальных учебных действий [4]. Например, принятие учебной задачи, контроль, коррекция; поиск и выделение необходимой информации; осознанное и произвольное построение речевого высказывания в письменной форме; структурирование знаний; выбор оснований для сравнения, классификации; построение логической цепи рассуждений и др.

Уровень сложности заданий соответствует возрастным особенностям обучающихся 1–4 классов.

Содержание заданий комплексной работы позволяет обеспечить полноту проверки подготовки обучающихся на базовом уровне и возможность зафиксировать достижение учащимся этого уровня. Включение заданий повышенного уровня сложности, составленных на основе планируемых результатов блока «Обучающийся получит возможность научиться», дает возможность осуществить более тонкую дифференциацию учащихся по уровню подготовки и зафиксировать их достижения не только на базовом, но и на повышенном уровне.

Анализ разнообразных по содержанию и форме заданий разного уровня сложности, выполняемых обучающимся, позволяет учителю не только содержательно интерпретировать продемонстрированный уровень овладения знаниями и умениями, но и сделать обоснованное заключение о достижении им метапредметных результатов. Эта информация дает возможность педагогам делать обоснованные предположения о возможных успехах и трудностях обучения не только для отдельного ученика, но и для класса в целом.

Результаты комплексных работ оформляются в виде диаграмм и таблиц сводных данных, что позволяет установить динамику успешности освоения предмета как отдельным учащимся, так и класса в целом, провести сравнение учебных достижений по годам обучения, а также преемственность в обучении. По таким данным виден и реальный уровень квалификации педагогических кадров.

Рассмотрим на примере обучающихся 1-х классов МБОУ Школы № 48 г. о. Самара (2017–2018 учебный год) систему отслеживания результатов формирования УУД. Актуальность данного мониторинга состоит еще и в том, что первые классы обучаются в безотметочном режиме.

Входная диагностическая работа проводится в сентябре. Основной целью работы является проверка и анализ сформированности предпосылок универсальных учебных действий, способствующих успешному обучению в 1 классе, готовности первоклассников к решению разнообразных задач познавательного и практического характера.

Итоговая диагностическая работа проводилась в конце учебного года.

Полученные данные представлены в диаграммах (рис. 1, 2).

По результатам диагностики за год у обучающихся 1-х классов произошел рост показателей по формированию УУД. Так же по данным, полученным в результате исследования, можно сделать вывод, что учителя, работавшие в 1-х классах, строили свою работу с обучающимися в деятельностной парадигме, с учетом промежуточных данных, получаемых в результате мониторингов.

Таким образом, можно сделать вывод, что мониторинг в контексте отслеживания метапредметных результатов решает ряд управленческих задач:

1. Отработка механизмов сбора информации об уровне сформированности УУД каждого обучающегося на разных этапах обучения (входной, промежуточный, итоговый мониторинг).

2. Отслеживание индивидуальной динамики продвижения обучающихся к метапредметным образовательным результатам и определение проблемных зон, и разработка на этой основе стратегии помощи обучающимся, которые испытывают трудности в формировании тех или иных УУД.

3. Отслеживание результатов комплексных работ позволяет установить динамику успешности освоения предмета как класса в целом, так и параллели, провести сравнение учебных достижений по годам обучения.

4. Определить эффективность работы педагогического коллектива в этом направлении.

Итак, результатом организации мониторинга метапредметных результатов должно стать повышения качества образования в целом.

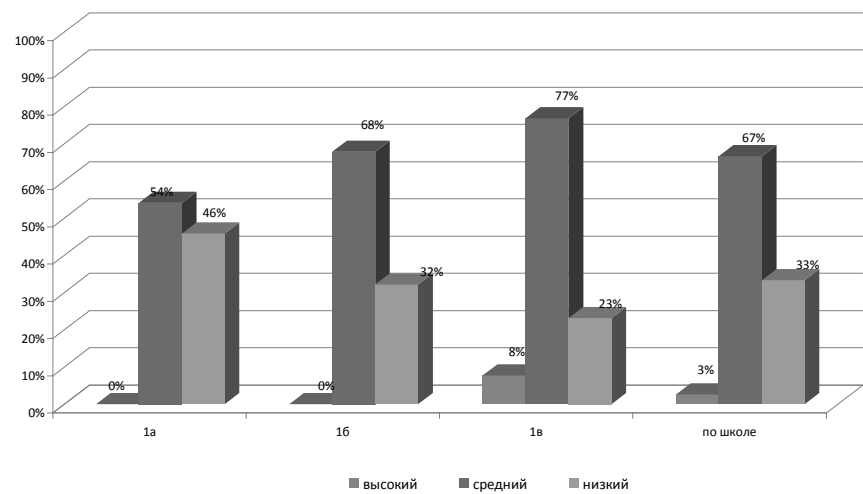


Рисунок 1. Уровень сформированности метапредметных результатов обучающихся 1-х классов МБОУ Школа № 48 г. о.Самара (стартовая диагностика, сентябрь 2017 г.)

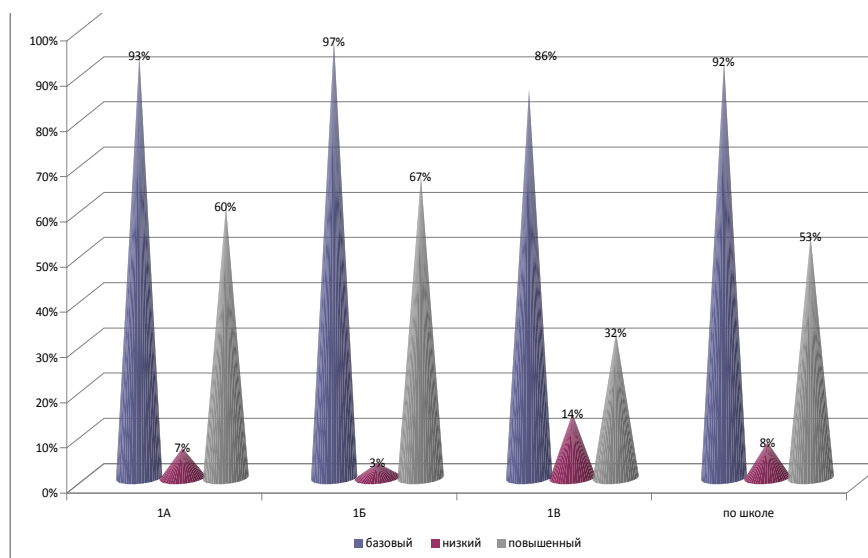


Рисунок 2. Уровень сформированности метапредметных результатов, обучающихся 1-х классов МБОУ Школа № 48 г. о.Самара (итоговая диагностика, май 2018 г.)

### Список литературы

1. Андреев В. И. Педагогический мониторинг школы. – М., 2004.
2. Богданова В. В. Интегрированные предметные диагностические работы для 1 класса: рабочая тетрадь / В. В. Богданова, Н. А. Разагатова. – Изд. 9-е, перераб. и доп. – Самара: Издательство Ольги Кузнецовой, 2019.
3. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / [А. Г. Асмолов и др.]; под ред. А. Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2008.
4. Разагатова Н. А. Интегрированные диагностические работы для 1 класса: метод. пособие для учителя / Н. А. Разагатова, В. В. Богданова. – Изд. 5-е, испр. – Самара: Издательство Ольги Кузнецовой, 2018.

### **ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ РАЗЛИЧНЫХ ВИДОВ ИСКУССТВА КАК СРЕДСТВО, ОБЕСПЕЧИВАЮЩЕЕ ЭФФЕКТИВНОСТЬ ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В ДООУ**

В настоящее время перед дошкольным образованием стоит множество задач, которые объединяются в общую – воспитать разностороннюю гармонично развитую личность. Одним из важнейших направлений развития дошкольников является художественно-эстетическое развитие.

Художественно-эстетическое развитие предполагает развитие предпосылок ценностно-смыслового восприятия и понимания произведений искусства (словесного, музыкального, изобразительного), мира природы; становление эстетического отношения к окружающему миру; формирование элементарных представлений о видах искусства; восприятие музыки, художественной литературы, фольклора; стимулирование сопереживания персонажам художественных произведений; реализацию самостоятельной творческой деятельности детей (изобразительной, конструктивно-модельной, музыкальной и др.) [5, с. 8].

На данный момент дошкольные организации стремятся к осуществлению данных задач, но не всегда их способы и методы являются эффективными. В существующей практике детского сада различные виды искусства используются порознь, тогда как народное искусство по своей сути синкретично и объединяет в себе различные виды творчества. Мы считаем, что интеграция музыки, изобразительного искусства, хореографии, театра, литературы будут способствовать более успешному решению художественно-эстетического воспитания и развития детей.

О взаимодействии различных видов искусства говорили ещё с древних времён. Например, в Древней Греции в музыке могло объединяться и пение, и танцы, и стихи. Театральная постановка обязательно включала танец и музыку. Похожий синтез искусств имел место и в Древней Индии, где живопись сочеталась с музыкой, а музыка с хореографией.

С течением времени виды искусства были разграничены, но проблема синтеза возникала в разные периоды развития художественной культуры. Б. М. Галеев отмечает, что «в искусстве продолжало сохраняться стремление к комплексному отражению действительности, к той чувственной полноте, которая присуща эстетическому восприятию мира, а также искусству синкретизма, когда все средства использовались совместно. Наряду с освоением своих особенностей, автономизированным искусствам было свойственно постоянное стремление к снятию отчуждения целостности восприятия» [1].

И. И. Иоффе отмечал, «зрение и слух, свет и звук с первых моментов своего культурного бытия выступают совместно. Семантическое единство зрения и света, слуха и звука опиралось на единство человеческой деятельности, целостность его ориентации в мире» [2, с. 150].

Д. Б. Кабалевский считал, что ребёнку необходимо открывать не только поверхностные связи между различными искусствами, но и глубокие, внутренние – «слышать живопись» и «видеть музыку» [3, с. 9]. По мнению Д. Б. Кабалевского, наилучшим сочетанием искусств является: музыка, литература и живопись, именно такой синтез даст больше возможностей для художественно-эстетического развития ребёнка. Мы считаем, что выбор именно этих видов искусств не является случайным. Как отмечает Б. М. Неменский, «все сложные искусства, например, драматический и музыкальный театр, кино в основе своей строятся на слиянии разных элементов трех основных искусств: литературы, музыки, изобразительного искусства. Эти три искусства, как три основных цвета, являются основой для создания всего многообразия спектра искусства» [4, с. 37].

Мы, в свою очередь, не хотим ограничиваться только тремя видами искусства. По нашему мнению, можно включать любые виды искусства, всё зависит от того, какую цель мы преследуем, и какой результат хотим получить на выходе.

Несмотря на всё вышесказанное, у каждого вида искусства есть своя специфическая система выразительных средств, с помощью которой, он выделяется среди других искусств. Например, в музыке нет отражения фактов, конкретных событий, как в изобразительном искусстве, но зато имеет большое преимущество в выражении внутреннего мира человека, его эмоций и чувств. У других ви-

дов искусства тоже есть свои специфические преимущества. Ни один из видов искусства не может передать полную художественную картину мира, если оно взято в отдельности. Полноценная художественная картина мира может быть воссоздана лишь при комплексном воздействии на человека различных видов искусства.

Благодаря изученному материалу, мы можем совершать изменения в области художественно-эстетического развития ДОО и создать новую более совершенную систему, которая позволит получать более качественный результат.

Для того чтобы внедрить идею синтеза различных видов искусств, мы объединили педагогов на базе МДОУ «Детский сад № 229» г. о. Самара. Работа производилась над одним общим проектом, который был рассчитан на один год. В суть проекта входило совместная работа педагогов (музыкальный руководитель, преподаватель изобразительного искусства, преподаватель театра, преподаватель хореографии, воспитатели и др.) которая направлена на единую цель и объединялась общими мероприятиями. Каждый педагог в проекте является экспертом своего направления, что позволяет расширить рамки педагогического процесса.

Благодаря со-организации педагогов, мы получили более высокие результаты в сфере художественно-эстетического развития дошкольного учреждения, чем год назад.

При разработке системы мы исходили из того, что каждый педагог способен к продуктивному взаимодействию с другими педагогами. За это время со-организация педагогического состава показала деятельность, в ходе которой, педагоги стали участниками совместного обсуждения педагогических и методических проблем, проявляли инициативу, самостоятельность, находили нестандартные варианты решений педагогических и методических задач, формировали свои авторские подходы, разрабатывая совместный проект. Всё это эффективно подействовало на команду единомышленников, обеспечило сплочённость педагогов через расширение полномочий и творческий поиск.

У воспитанников МДОУ «Детский сад № 229» выявилась более высокая активность на занятиях, которые участвовали в проекте. Дети стали намного лучше ориентироваться в содержании и выразительных средствах различных видов искусства, появилась способность самостоятельному анализу материала, который преподносит педагог. За этот период у дошкольников значительно возрос уровень не только художественно-эстетического развития, но и общий уровень культуры. Также появились высокие показатели общего психического развития детей: образного мышления и выразительной речи.

#### **Список литературы**

1. Галеев Б. М. Синестезия в эстетике и поэтике символизма // Синтез в русской и мировой художественной культуре: материалы IV научно-практической конференции, посв. памяти А. Ф. Лосева. – М., 2004.
2. Иоффе И. И. Синтетическое изучение искусства и звуковое кино. – СПб: Петрополис, 2006.
3. Кабалевский Д. Б. Программы общеобразовательных учреждений. Музыка / под рук. Д. Б. Кабалевского. – М.: Просвещение, 2007.
4. Неменский Б. М. Педагогика искусства. Видеть, ведать и творить: кн. для учителей. – М.: Просвещение, 2012.
5. Самолдина К. А. Полихудожественный подход к воспитанию дошкольников / К. Самолдина, Е. Маркова. – Новосибирск: НИПКИПРО, 2013.

**Буданова Вера Юрьевна**

Филологический факультет, 1-й год обучения

Научный руководитель:

Шайхутдинова Халида Абдрахмановна, к. ф. н., доцент

#### **ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ГОВОРЕНИЯ**

#### **У УЧАЩИХСЯ СРЕДНИХ КЛАССОВ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ВЕБ-РЕСУРСОВ**

Со времен появления интернета в нашей жизни прошло более двух десятков лет, и за этот промежуток времени он успел закрепиться настолько, что сейчас ни один человек на планете не представляет своей жизни без интернета. Сферу образования всемирная паутина также не обошла



стороной. Педагоги стали все чаще прибегать к использованию интернета как на уроке, так и для самостоятельной работы учащихся. При изучении иностранных языков с помощью интернета можно находить необходимую информацию, использовать аудио-и видеоматериалы, песни, стихи, картинки для описания, обучающие уроки и онлайн-тесты, делая таким образом уроки более живыми, интересными и эффективными. Все вышеперечисленные возможности делают вопрос внедрения веб-ресурсов в процесс образования крайне актуальным для реализации как обучающих, так и воспитательных задач.

Целью данной статьи является выявление роли использования образовательных веб-ресурсов на уроках иностранного языка с целью формирования навыков говорения у учащихся средней ступени обучения. Для достижения цели были поставлены следующие задачи:

- 1) выявление преимуществ и недостатков применения веб-ресурсов в процессе обучения иностранным языкам;
- 2) детальное рассмотрение образовательного веб-ресурса как средства обучения иностранному языку.

Актуальность представленного исследования обусловлена активным внедрением интернета в образование, а также его использованием в процессе формирования различных навыков у учащихся средней школы.

Проанализировав работы таких ученых, как Е. С. Полат, Э. Я. Соколова, Е. В. Воевода, Р. К. Потапова [1–5] и других по вопросу использования интернет-ресурсов, можно сделать вывод, что существует необходимость систематизировать и классифицировать способы использования Всемирной сети по уровням результативности и мотивированности учащихся. Преимущества использования интернета в образовательной сфере бесспорны. Так, например, Э. Я. Соколова утверждает: «Использование Интернет-ресурсов на уроках иностранного языка и во внеурочной деятельности имеет ряд неоспоримых достоинств, в частности, повышает познавательную активность и мотивацию учащихся, обеспечивает более высокое качество процесса обучения и самостоятельной деятельности учеников, так как учащиеся большое количество времени проводят в виртуальном мире и охотнее усваивают информацию, распространяемую в социальных сетях и мобильных приложениях» [5, с. 115].

На основании мнений вышеупомянутых ученых и моего опыта преподавания в период прохождения педагогической практики можно выделить несколько положительных аспектов использования веб-ресурсов на уроках иностранного языка:

- развитие мотивации к изучению иностранных языков;
- создание комфортного общения на уроке;
- развитие способности к самостоятельной работе;
- возможность развить у учащихся коммуникативные компетенции;
- возможность предоставить ученикам доступ к различным учебным материалам, в том числе аутентичным.

Однако существуют также определенные недостатки в использовании веб-ресурсов. Так, выполнение учащимися определенных заданий по теме говорения на уроках иностранного языка еще не является показателем межличностной коммуникации учеников. Главной целью является формирование коммуникативной компетенции, а также формирование навыка фонетического слуха, иными словами учащиеся должны уметь слышать, слушать и понимать.

На примере веб-ресурса Инглекс-блог (URL: <https://englex.ru/articles>) рассмотрим, какие возможности предоставляются учащимся для формирования навыков говорения. Итак, на данном веб-ресурсе собрано большое количество учебных пособий различных уровней сложности и направлений. Приступая к знакомству с данным сайтом, следует начать с раздела разговорного английского языка. Здесь можно найти массу ссылок, которые помогут учащимся определиться с направлением изучения иностранного языка. Есть возможность выбора тематики, например: деловой английский, путешествия, сленг и т. д. Кроме того, у учащихся есть возможность вспомнить основы грамматики или подготовиться к единому экзамену, что также упрощает педагогу задачу поиска и закрепления нужного материала. В частности, на данном ресурсе присутствует много учебных пособий для различного уровня изучения языка, которые помогут учащимся не только развить навыки чтения, но и навык говорения. Так, одним из наиболее популярных является пособие «Express yourself», автором которого является Duane Vorhees (LIS KOREA Editorial Staff). Данный учебник призван развить на-

выки критического мышления у учащихся, так как в нем по большей части представлены философские темы для рассуждения. Итак, рассмотрим этот учебник ближе.

В нем представлено 25 тем, в начале каждой темы учащимся предлагается текст для чтения. Кроме того, дается англо-английский словарь, содержащий необходимую лексику по заданной теме.

Как правило, после прочтения представленного в юните текста учащимся предлагается подумать и ответить на несколько вопросов, такие как, например: 008 EXPRESS YOURSELF 1 I Part I Issue 01 Текст «Life Styles»: «People have different attitudes toward living. Some seek self-oriented happiness, without any consideration for others. To them, «happiness» means wielding! political or economic power over others. But most of these people turn out to be disappointed in their pursuit of happiness: since man's desire is endless, nothing can fully satisfy his needs...»

- 1) According to the essay, how many groups of life style are there?
- 2) What is the definition of happiness?

Данные вопросы нацелены на то, чтобы проверить понимание учащимися прочитанного текста, что важно для процесса коммуникации.

Представленные далее вопросы нацелены уже на то, чтобы ученики сами могли ответить или обсудить какой-то вопрос. Эти вопросы, побуждают учащихся не только подумать, но и высказать свое личностное отношение к обсуждаемому:

- 3) What types of social activities do you engage in?
- 4) Do you enjoy singing?

Особый интерес в данном пособии вызывает та часть, которая называется Useful Expressions. Данный раздел представляет отличный шанс для развития у учащихся навыка говорения, так как здесь собраны философские утверждения и сентенции, являющиеся по сложности крайне неоднозначными. Это отличная возможность дать учащимся шанс проявить свои способности, потренировать и улучшить навык говорения. Кроме того, это дает возможность проверить лексический уровень учеников, а также шанс другим ученикам научиться слушать, слышать и выражать свои мысли

Итак, мы выяснили, что интернет имеет огромный спектр возможностей для обучения учащихся английскому языку. Сюда можно отнести: возможность работы с большой массой информации,

### Useful Expressions



*These expressions are related to the topics discussed in this chapter. It will be good speaking practice to let students explain what these sentences mean in their own English.*

1. The world is full of people making a good living but poor lives.  
→ \_\_\_\_\_
2. Death is not a period, but a comma, in the story of life.  
→ \_\_\_\_\_
3. Believe that life is worth living, and your belief will help create the fact.  
→ \_\_\_\_\_
4. It has been said that life is a game—but how can we play it if we don't know where the goalposts are?  
→ \_\_\_\_\_
5. Some people treat life like a slot machine—putting in as little as possible while hoping for the jackpot.<sup>4</sup>  
→ \_\_\_\_\_

Рисунок 1. Useful expressions

возможность работать с аутентичными учебными пособиями и актуальной информацией, возможность для педагогов проверить знания учеников с помощью различных сайтов и онлайн-тестов, возможность общения с носителями языка посредством различных сайтов, возможность читать книги и смотреть фильмы на иностранном языке. Наконец, интернет выполняет главную задачу: развитие коммуникативной компетенции у учащихся. В наши дни Интернет является незаменимым инструментом в процессе обучения учащихся иностранным языкам, и задача преподавателя заключается в правильном и эффективном использовании веб-ресурсов для успешной реализации образовательных и воспитательных задач.

### Список литературы

1. Воевода Е. В. Теория и практика профессиональной языковой подготовки специалистов-международников в России // Научная биография. – 2011. – № 3. – 85 с.
2. Полат Е. С. Интернет на уроках ИЯ // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 3.
3. Полат Е. С. Интернет на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 2005. – № 2.
4. Потапова Р. К. Новые информационные технологии и лингвистика. – М., 2005.
5. Соколова Э. Я. Анализ потенциала интернет-ресурсов в обучении иностранному языку // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2015. – № 4.

### **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПРЕДМЕТНО-ПРОСТРАНСТВЕННОЙ РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ**

Практическое решение задач современного образования требует особой психолого-педагогической организации предметно-пространственной развивающей среды в дошкольном образовательном учреждении. Создание предметно-развивающей среды, соответствующей требованиям ФГОС, – важная часть организации образовательно-воспитательного процесса в детском учреждении [1, с. 60–70].

В различных психолого-педагогических исследованиях понятие среда характеризуется по-разному. Так, с позиции психологии среда есть условие, процесс и результат саморазвития личности; с позиции теории педагогики – как условие жизнедеятельности ребенка, формирования его отношения к базовым ценностям, усвоение социального опыта, развития жизненно необходимые для их личностных качеств. Социальный опыт и новые сведения об окружающем мире ребенок получает от других людей, прежде всего, взрослых (педагогов и родителей) в непосредственном общении с ними.

Другим источником знаний, социального опыта и развития ребенка является среда его обитания. Поэтому очень важно, чтобы эта среда стала развивающей.

Функциями развивающей среды выступают:

- создание благоприятных условий для обучения ребенка в процессе его самостоятельной деятельности: ребенок осваивает свойства и признаки предметов (цвет, форма, фактура и т. п.), овладевает пространственными отношениями, постигает социальные отношения между людьми, узнает о человеке, животном и растительном мире, времени года и др.;
- овладение детскими способностями ощущать мир звуков, приобщаться к музыкальной культуре, развиваться физически, познавать особенности собственного организма, экспериментировать с цветом, формой, создавать продукты собственного творчества, приобретать полезные социальные навыки.

Следовательно, среда обеспечивает различные виды активности у детей дошкольного возраста (умственной, игровой, физической и др.), становится основой для самостоятельной деятельности, условием своеобразной формы самообразования ребенка, развития любознательности и творческого воображения, мыслительных художественных способностей, коммуникативных навыков (навыков общения).

Среда развития ребенка дошкольного возраста – это пространство его жизнедеятельности. Это те условия, в которых протекает его жизнь в детском саду.

Выделим подходы и виды к определению развивающей предметно-пространственной среды.

1. Среда – это единство социальных и предметных средств обеспечения разнообразной деятельности ребенка [1, с. 60–70].
2. Развивающая среда – это единство социальных и природных факторов, которые могут влиять прямо или косвенно, мгновенно или долговременно на жизнь ребенка [2, с. 310–312].
3. Среда – система предметных сред, насыщенных пособиями, игрушками, оборудованием и материалами для организации самостоятельной творческой деятельности детей.
4. В. А. Ясвин определяет образовательную среду как систему действий и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и предметно-пространственном окружении [3].
5. Развивающая образовательная среда – это такая среда, которая способна обеспечивать комплекс возможностей для саморазвития всех субъектов образовательного процесса [4].
6. Развивающая предметно-пространственная среда – это совокупность природных и социально-культурных предметных средств ближайшего и перспективного развития ребенка, становление его творческих способностей, обеспечивающих разнообразие деятельности. Она имеет релаксирующее воздействие на личность ребенка [5].

Одними из первых исследований, посвященных данной проблеме, были исследования М. Монтессори, которая обратила внимание на проблему организации развивающей среды, обеспечивающей важнейшую предпосылку раскрытия ребенком внутреннего потенциала, выделив, тем самым, свободную самостоятельную деятельность в созданном педагогом пространственно-предметной среде [6]. По моему мнению, задача педагога заключается, прежде всего, в предоставлении ребенку средств саморазвития и ознакомлении его с правилами пользования ей.

Средства саморазвития обеспечиваются путем обогащения среды, которая предполагает единство социальных и природных средств обеспечения полноценной жизнедеятельности ребенка.

К основным средствам относят:

- архитектурно-ландшафтные и природно-экологические объекты;
- художественные студии;
- игровые и спортивные площадки;
- конструкторы;
- тематические наборы игрушек, пособий;
- аудиовизуальные и информационные средства воспитания и обучения.

Особое внимание обращает на себя тот факт, что объектом воздействия педагога на развитие личности ребенка должна быть определенным образом организованная среда – предметы, люди, их межличностные отношения, деятельность.

Научные основы организации развивающей среды применительно к дошкольному образованию обозначены в трудах Л. С. Выготского, А. В. Запорожца, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна, Д. Б. Эльконина. А также труды их последователей: Л. А. Венгер, Н. А. Ветлугиной, О. М. Дьяченко, С. Л. Новоселовой, В. А. Петровского, Н. Н. Поддъякова, Ф. А. Сохина, Л. П. Стрелковой, А. П. Усовой и др., в которых рассматриваются вопросы обогащения предметно-развивающей среды, принципы ее организации и роли в развитии личности ребенка.

В частности, в научных исследованиях С. Л. Новоселовой доказывается, что обогащение предметных и социальных условий деятельности ребенка благотворно влияет на развитие его сознания и психологического содержания деятельности.

Развивающая среда, по мнению С. Л. Новоселовой, способствует раннему проявлению разносторонних способностей у дошкольников, побуждает проявлять активность и инициативу [7].

В данной научной статье развивающая предметно-пространственная среда представляет собой совокупность материальных объектов, роль которых заключается в развитии у дошкольников элементарных форм бытового труда и самообслуживания, в создании конструктивной и продуктивной деятельности, реализации занятий по ознакомлению с окружающим миром, организации игровой деятельности, формированию умений в разных видах деятельности, направленных на развитие инициативности, самостоятельности, обеспечивающих опыт практического и эмоционального взаимодействия ребенка с окружающим миром.

Условиями, обеспечивающими процесс развивающей предметно-пространственной среды в дошкольной образовательной организации, выступают:

- познавательное развитие ребенка (создание условий для его познавательной деятельности;
- возможности для экспериментирования, систематических наблюдений за объектами живой и неживой природы;
- усиление интереса к явлениям природы, к поиску ответов на интересующие ребенка вопросы и постановки новых вопросов);
- эстетическое развитие ребенка (развитие умения видеть красоту окружающего природного мира, разнообразие его красок и форм, отдавать предпочтение объектам природы перед искусственными объектами);
- оздоровление ребенка (использование экологически безопасных материалов для оформления интерьеров, игрушек, озеленение территории, создание условий для экскурсий, занятий на свежем воздухе);
- формирование нравственных качеств ребенка (создание условий для ежедневного наблюдения за живыми объектами и общения с ними);
- формирование желания и умения беречь окружающий мир природы (воспитание чувства ответственности за состояние пространственной среды, эмоционального отношения к природным объектам);

– формирование экологически грамотного поведения (развитие навыков рационального природопользования и ухода за растениями) [3].

Таким образом, развивающая предметно-пространственная среда в дошкольной образовательной организации способствует реализации компонентов образования и воспитания детей: познавательного, морально-ценностного и деятельностного.

Психолого-педагогическая организация развивающей среды обеспечивает ребенку возможность и способность найти занятие по душе, поверить в собственные силы и возможности, научиться взаимодействовать со сверстниками и с педагогами, понимать и оценивать их чувства и поступки, что влияет на эмоциональное благополучие каждого ребенка, развитие его позитивного самоощущения, компетентности в сфере отношений к миру, к людям, к себе, включение в разные формы сотрудничества.

### **Список литературы**

1. Береснева С. И. Организация образовательного пространства и развивающей среды в ДООУ // Управление дошкольным образовательным учреждением. – 2006. – № 6. – С. 60–70.
2. Браузман Т. В. Возможности организации развивающей предметно-пространственной среды логопункта в коррекции речевых нарушений детей дошкольного возраста // Молодой ученый. – 2017. – № 9. – С. 310–312.
3. Гонина О. О. Психология дошкольного возраста: учебник и практикум для прикладного бакалавриата. – М.: Юрайт, 2015.
4. Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения: учебник для вузов / под ред. А. Г. Гогоберидзе, О. В. Солнцевой. – СПб: Питер, 2013.
5. Дыбина О. В. Моделирование развивающей предметно-пространственной среды в детском саду: метод. пособие / О. В. Дыбина, Л. А. Пенькова, Н. П. Рахманова. – М.: Сфера, 2015.
6. Зайцева О. Ю. Правовые основы управления ДООУ в условия внедрения ФГОС / О. Ю. Зайцева, В. В. Канашенкова. – Иркутск: ФГБОУ ВПО «ВСГАО», 2011.
7. Новоселова С. Л. Развивающая предметная среда: методические рекомендации по проектированию вариативных дизайн – проектов развивающей предметной среды в детских садах и учебно-воспитательных комплексах / С. Л. Новоселова, Л. Н. Павлова. – М.: Айресс Пресс, 2007.

**Васильева Мария Владимировна**

Филилогический факультет, 2-й год обучения

Научный руководитель:

Левченко Виктория Вячеславовна, д. п. н., профессор

### **ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВОГО ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА НЕЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ФАКУЛЬТЕТАХ**

Активное внедрение предметно-языкового интегрированного обучения в образовательные системы множества стран как в лингвистических, так и в нелингвистических вузах, обусловлено процессами глобализации в социально-экономической и политической сферах, а также высокими требованиями к подготовке будущих специалистов, способных к общению на иностранном языке с представителями других стран и культур.

Предметно-языковое интегрированное обучение представляет собой дидактический подход к преподаванию дисциплин, который объединяет две особенности – лингвистическую и фактологическую [5, с. 114].

В рамках высшего образования данный подход развивает в студентах уверенность и улучшает академические когнитивные процессы и навыки общения, способствует межкультурному взаимопониманию и развитию общественных ценностей. Предметно-языковое интегрированное обучение предполагает междисциплинарное сотрудничество и интеграцию [7, с. 187]. Важным аспектом изучения иностранного языка на нелингвистических факультетах является создание мостов между академическими дисциплинами и языком [4, с. 48].

CLIL представляет лучшую структуру с точки зрения основанного на контенте двуязычного подхода и обладает потенциалом, однако использование предметно-языкового интегрированного обучения требует реализации определенных педагогических условий:

1. Применение аутентичного материала, который соответствует учебным целям.

Аутентичный материал – печатные и аудио материалы и различные предметы иноязычной культуры, созданные не для студентов с учетом их уровня владения языком и не адаптированные под учебные цели. Такие материалы способствуют преодолению обучающимися разрыва между занятиями иностранным языком и внешним миром.

К печатным аутентичным материалам относятся статьи из журналов и газет, объявления, инструкции и телегиды на иностранном языке. К аудио материалам относятся телефонные сообщения и разговоры, радиопередачи, подкасты, а также фильмы, телевизионные программы, песни, видео и DVD [3, с. 89].

Использование аутентичных текстов на занятиях выполняет множество функций: расширение и укрепление языковых знаний; обучение языковым материалам; развитие умений в устной речи; развитие способностей в письменной речи.

Аутентичные материалы должны соответствовать ряду критериев: познавательная ценность, функциональная структурность, научность, языковая сложность, функциональная содержательность, профессионально-ориентированный характер материала, ситуативно-стимулирующий характер и др. Такие материалы мотивируют обучающихся, так как они интереснее внутренне и дают больший стимул к изучению, чем искусственные материалы.

Аутентичные материалы помогают студентам усваивать знания об изучаемом языке. Реальная жизнь носителей языка, отраженная в текстах, вызывает у студентов неподдельный интерес, а понимание содержания текста повышает мотивацию к изучению иностранного языка [6, с. 67]. Студенты, столкнувшись с идиомами, реалиями и прочими фразеологическими единицами, выявляют сходства и различия родного и иностранного языка.

2. Выделение культурного компонента.

Культура является неотъемлемой частью курса иностранного языка и должна преподаваться параллельно с языком с самых первых шагов. Культурный компонент всегда был одним из наиболее важных аспектов обучения иностранному языку и основан на следующих принципах: осознание собственной культуры; изучение целевой культуры; сравнение рассматриваемых культур [1, с. 566].

Изучение иностранного языка становится своего рода инкультурацией, где студент приобретает новые культурные ориентиры и новое мировоззрение. Следовательно, контекст преподавания языка должен развиваться наряду с лингвистическими компетенциями на всех уровнях образования.

3. Проблемные задания, которые помогают активизировать познавательную деятельность обучающихся.

Проблемный метод обучения в процессе изучения иностранного языка способствует подготовке конкурентоспособного специалиста. Данный метод позволяет преподавателю поставить перед студентом проблемные вопросы, предъявить проблему, создать проблемную ситуацию, сформулировать проблемные задания [2, с. 175]. Проблемные задания помогают сформировать у обучающихся коммуникативную компетенцию, способствуют повышению познавательной активности и мотивации получать новые знания, активизации речемыслительной деятельности, развитию навыков критического мышления и способности решить проблему.

4. Постоянное повышение квалификации преподавателей, не только в профессиональной сфере, но и в совершенствовании иноязычной подготовки.

Таким образом, использование предметно-языкового интегрированного обучения считается новым паттерном в преподавании языка и предмета, поскольку он способствует интеграции обеих частей этих частей в обучение. Предметно-языковое интегрированное обучение в рамках высшего образования развивает в студентах уверенность и улучшает академические когнитивные процессы и навыки общения, способствует межкультурному взаимопониманию и развитию общественных ценностей [9, с. 87]. Данный подход позволяет студентам достичь значительно более высокого уровня изучения иностранного языка в отличии от традиционных уроков иностранного языка по всем четырем навыкам: аудирование, говорение, чтение и письмо. Кроме того, предметно-языковое интегрированное обучение значительно улучшает когнитивное развитие, культурную осведомленность и мотивацию студентов к изучению иностранных языков без ущерба для изучения других предметов, где он используется.

### Список литературы

1. Кельмаганбетова А. С. Sociocultural component in the content of teaching foreign languages / А. С. Кельмаганбетова, С. К. Медиева // Молодой ученый. – 2017. – № 13. – С. 565–567.
2. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. – М.: Рус. яз., 1989.
3. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций: пособие для студентов пед. вузов и учителей. – М.: Просвещение, 2002.
4. Халяпина Л. П. Современные тенденции в обучении иностранным языкам на основе идей CLIL // Вопросы методики преподавания в вузе. – 2017. – Т. 6, № 20. – С. 46–52.
5. Coyle D. CLIL: Content and Language Integrated Learning / D. Coyle, P. Hood, D. Marsh. – Cambridge: Cambridge University Press, 2010.
6. Maljers A. Windows on CLIL. Content and Language Integrated Learning in the European Spotlight. Alkmaar: European Platform for Dutch Education, 2007.
7. Marsh D. Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education / D. Marsh, P. Mehisto, M. Frigols. – Oxford: Macmillan, 2008.
8. Mehisto P. Uncovering CLIL. Content and Language Intergrated Learning in Bilingual and Multilingual Education / P. Mehisto, D. Marsh, M. Frigols. – Oxford: Macmillan Education, 2008.
9. Shraiber E.G. CLIL Technology as an Innovative Method to Learn Foreign Languages at University // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». – 2017. – Т. 9, № 2. – С. 82–88.

**Вельш Виктория Валерьевна**

Психолого-педагогический факультет, 2-й год обучения

Научный руководитель:

Телепова Надежда Николаевна, д. психол. н., профессор

### ЗДОРОВЫЙ ОБРАЗ ЖИЗНИ И ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ УСТОЙЧИВОСТЬ

Формирование ценностного отношения к здоровому образу жизни в студенческой среде становится все более актуальным в последние годы. Высокая интенсивность учебного процесса, малоподвижный образ жизни, отсутствие сформированной приверженности к здоровому образу жизни в совокупности оказывают негативное воздействие на здоровье студентов.

Однако именно образовательная среда является той системой, в задачи которой входит формирование не только профессиональных, но и личностных качеств и ценностей будущих специалистов. В том числе формирование ценностного отношения к здоровью и здоровому образу жизни.

В конце XX века академиком Ю. П. Лисицыным была научно обоснована модель социальной обусловленности здоровья. Модель получила одобрение и признание экспертов Всемирной организации здравоохранения. Согласно данной модели уровень здоровья населения более чем на 50 % обусловлен образом и условиями жизни. На наследственность и окружающую среду приходится 15–20 %, на качество медицинских услуг 10–15 % [8].

Таким образом, первостепенная роль в сохранении и формировании здоровья принадлежит непосредственно человеку, его образу жизни, ценностям и установкам.

Что, в свою очередь, подтверждает важность просветительской и профилактической работы со студентами в сфере здорового образа жизни и здоровьесберегающего поведения.

Под здоровьем понимается состояние полного физического, душевного и социального благополучия, а не только отсутствие болезни или физических дефектов; состояние равновесия между адаптационными возможностями организма и постоянно меняющимися условиями среды [9].

Целенаправленное поведение человека, результат которого выражается в сохранении и/или укреплении здоровья получило определение здоровый образ жизни.

Здоровый образ жизни – это комплекс профилактических мероприятий, обеспечивающих гармоничное развитие и укрепление здоровья, жизнедеятельность, направленная на самовосстановление, самосохранение, самоутверждение в собственном теле, в ближайшем социальном окружении, в обществе и природе в целом [7]. К основным компонентам здорового образа жизни относятся рациональное питание, физическая активность, отказ от вредных привычек, рациональный режим труда и отдыха.



Таким образом, укрепление здоровья и профилактика заболеваний – довольно сложная и длительная задача, требующая от человека определенных личностных качеств: терпения и устойчивости к деструктивным факторам. Важным направлением в этой связи являются исследования субъективных факторов влияющих на формирование здоровьесберегающего поведения у студентов [5].

В рамках данного исследования внимание было сосредоточено на выявлении степени влияния уровня эмоциональной устойчивости (стабильности) на предрасположенность к здоровому образу жизни.

Мы выдвинули гипотезу, что студенты с высоким уровнем нейротизма (низким уровнем эмоциональной стабильности) не предрасположены к здоровому образу жизни.

Для исследования образа жизни был использован тест «Ваш образ жизни» (Л. Г. Качан, к. п. н.). Включает 10 вопросов, касающихся питания, режима труда и отдыха, физической активности, вредных привычек. Ответы оцениваются в баллах: более 25 баллов – имеют место нарушения ЗОЖ, более 50 баллов – имеет место неправильный образ жизни [3]. Для исследования уровня эмоциональной стабильности использован личностный опросник Г. Айзенка «ЕРІ» по шкалам нейротизм и ложь (шкала ложь используется для подтверждения достоверности теста). Показатель нейротизм (термин введен Г. Айзенком в работе «Структура личности») характеризует уровень эмоциональной стабильности – нестабильности. Включает 29 вопросов. Ответы оцениваются в баллах: 14 и более баллов по шкале характеризуют высокий уровень нейротизма [1].

Полученные данные были нами обработаны с использованием пакета статистических программ SPSS13 (коэффициент корреляции Пирсона)

Исследование проводилось на базе Самарского филиала Московского городского педагогического университета и Самарского авиационного техникума. Общее количество испытуемых 57 человек (студенты первого курса, в возрасте 17–18 лет), 38 девушек и 19 юношей.

Результаты исследования показали что те или иные нарушения ЗОЖ имеют место у 32 человек, то есть у 56 % респондентов, 21 девушки и 11 юношей.

Причем больше всего нарушений выявлено по шкалам: двигательная активность, питание, избыточный вес (49 %, 49 % и 33 % соответственно).

Показатели по шкале эмоциональной стабильности-нестабильности распределились следующим образом: высокий уровень нейротизма выявлен у 37 человек, т. е. у 65 % респондентов. У 27 девушек и 10 юношей.

При статистической обработке данных с помощью критерия корреляции Пирсона установлена статистически значимая прямая взаимосвязь между уровнем нейротизма и отсутствием предрасположенности к здоровому образу жизни среди обучающихся.

Результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1

**Статистически значимые взаимосвязи в разрезе составляющих ЗОЖ**  
Correlations

		Вес	ЖестСр	ФизСпорт	СумЗОЖ	Нейрот
Вес	Pearson Correlation	1	,274*	,240	,493**	,352**
	Sig. (2-tailed)		,039	,073	,000	,007
	N	57	57	57	57	57
ЖестСр	Pearson Correlation	,274*	1	,144	,701**	,402**
	Sig. (2-tailed)	,039		,286	,000	,002
	N	57	57	57	57	57
ФизСпорт	Pearson Correlation	,240	,144	1	,421**	,220
	Sig. (2-tailed)	,073	,286		,001	,101
	N	57	57	57	57	57
СумЗОЖ	Pearson Correlation	,493**	,701**	,421**	1	,433**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,001		,001
	N	57	57	57	57	57
Нейрот	Pearson Correlation	,352**	,402**	,220	,433**	1
	Sig. (2-tailed)	,007	,002	,101	,001	
	N	57	57	57	57	57

\*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

\*\*. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).



Где:

Вес – нарушения ЗОЖ по шкале избыточный вес

ЖестСр – нарушения ЗОЖ по шкале жесткие сроки деятельности и сдельная оплата труда

ФизСпорт – нарушения ЗОЖ по шкале физические упражнения

СумЗож – нарушения ЗОЖ суммарно

Нейротизм – уровень нейротизма

В данной выборке высокий уровень нейротизма соответствует нарушениям здорового образа жизни.

Таким образом, гипотеза проводимого исследования, состоящая в предположении о том, что студенты с высоким уровнем нейротизма (низким уровнем эмоциональной стабильности) не предрасположены к здоровому образу жизни, подтверждена.

Нейротизм характеризуется такими качествами как тревожность, озабоченность, склонность к зависимому поведению, ощущение неполноценности и чувство вины. В соответствии с теорией Айзенка данная характеристика структуры личности обусловлена скорее наследственными и физиологическими факторами [1].

По мнению ряда ученых (Винникот, Спок, Малер) эмоциональная стабильность и ее отклонения имеют также и социальную природу, формируясь в дошкольном возрасте в зависимости от психологического благополучия в семье.

В разрезе составляющих ЗОЖ интересной представляется статистически значимая прямая корреляция между нарушениями ЗОЖ по шкале жесткие сроки деятельности и сдельная оплата труда с показателем нейротизма [4]. Можно предположить, что ощущение чувство вины и неполноценности способно спровоцировать чрезмерные нагрузки на работе, готовность брать на себя ответственность несоизмеримую возможностям. Риски, связанные со сроками в работе и учебной деятельности, в свою очередь только усиливают эмоциональную нестабильность. Такие негативные состояния как тревога и стыд, могут по мнению многих психотерапевтов (С. Бронникова, И. Малкина-Пых) спровоцировать чрезмерное потребление продуктов питания с целью снижения интенсивности неприятных эмоций, что в свою очередь ведет к избыточному весу. Что подтверждается и результатами и настоящего исследования: выявлена статистически значимая положительная корреляция между шкалой избыточный вес и нейротизм [6].

В свою очередь, в разрезе составляющих по нарушениям здорового образа жизни и их влиянии на суммарный показатель нарушений ЗОЖ, наибольшую долю имеют шкалы избыточный вес (коэффициент значимой корреляции 0,49), жесткие сроки деятельности и сдельная оплата труда (коэффициент значимой корреляции 0,70), физические упражнения (коэффициент значимой корреляции 0,42). Данные шкалы в представленной выборке соответствуют приоритетным направлениям работы по формированию здоровых привычек в сфере рационализации режимов труда и отдыха, научно обоснованному подходу к питанию и выбору природосообразной физической активности.

Практическая значимость данного исследования состоит в том, что его результаты могут быть использованы педагогами и психологами в просветительской деятельности по формированию ЗОЖ среди студентов и молодежи, а также в профилактической и психотерапевтической работе по снижению нейротизма, как фактора влияющего на формирование ЗОЖ.

В перспективе мы планируем работу по организации формирующего эксперимента, цель которого является развитие у обучающихся ценностного отношения к здоровью и потребности в здоровом образе жизни.

### Список литературы

1. Айзенк Г. Ю. Структура личности. – СПб: Ювента, КСП+, 1999.
2. Власова Ж. Н. Формирование здорового образа жизни студентов / Ж. Н. Власова, Т. А. Жукова // Вестник БГУ. – 2013. – № 13. – С. 19–21.
3. Качан Л. Г. Формирование знаний о здоровье и ЗОЖ. – Новокузнецк, 2002.
4. Котенева А. В. Защитные механизмы личности и эмоциональная сфера // Вестник ТГУ. – 2008. – № 9. – С. 270–277.
5. Красноперова Н. А. Мотивационный компонент в структуре формирования здорового образа жизни студентов // Вестник СВФУ. – 2014. – № 4. – С. 109–118.
6. Малкина-Пых И. Г. Терапия пищевого поведения. – М.: Эксмо, 2007.

7. Мартыненко А. В. Здоровый образ жизни молодежи // Знание. Понимание. Умение. – 2004. – № 1. – С. 136–138.

8. Павлов В. И. Формирование здорового образа жизни студенческой молодежи // Ученые записки университета Лесгафта. – 2011. – № 3. – С. 155–158.

9. Петрова Т. Э. Проблемы формирования здорового образа жизни молодежи / Т. Э. Петрова, А. А. Каравашкин // ИТС. – 2005. – № 4. – С. 150–154.

**Веселова Полина Алексеевна**

Психоло-педагогический факультет, 2-й год обучения

Научный руководитель:

Добровидова Наталья Александровна, к. психол. н., доцент

**ВЗАИМОСВЯЗЬ ТИПОВ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В СИСТЕМЕ  
«СПОРТСМЕН – ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА» С ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИМИ  
ОСОБЕННОСТЯМИ ОБУЧАЮЩИХСЯ УЧИЛИЩА ОЛИМПИЙСКОГО РЕЗЕРВА**

Актуальность темы исследования обусловлена тем, что существует необходимость в установлении типов взаимодействия между обучающимися ГУОР и их окружающей средой (образовательной). Несмотря на то, что образовательная программа полностью отвечает концепции учебного заведения созданной для спортсменов профессионально занимающихся спортом. Совмещая в себе возможность получения образования наряду со спортивными результатами. Все же, перед нами, встает проблема низкой успеваемости и посещаемости учебного заведения и как следствие проблема во взаимодействии между педагогом и учеником. Целью исследования является выявление взаимосвязи типов взаимодействия в системе «спортсмен – образовательная среда» с индивидуально-психологическими особенностями обучающихся училища олимпийского резерва.

Научно-исследовательской базой является: Федеральное государственное бюджетное учреждение профессиональная образовательная организация «Государственное училище (техникум) олимпийского резерва г. Самара» (ФГБУ ПОО ГУОР г. Самара).

Выборка исследования состояла из студентов-спортсменов, количество – 37 человек в возрасте от 16–18 лет.

Для исследования использовались следующие методы, изучающие индивидуально-психологические особенности:

1. «Самооценка волевых качеств личности» Т. В. Черниковой [7];
2. Методика диагностики личности на «Мотивацию к успеху» Т. Элерса [6];
3. Методика диагностики личности на «Мотивация избегания неудач» Т. Элерса [6];
4. Методика диагностики «Типы взаимодействия с образовательной средой училища олимпийского резерва» А. В. Капцова [2; 4];
5. Методика диагностики «Тест аксиологической направленности обучающихся» А. В. Капцова [5].

Продлав качественный, количественный и частотный анализ методик, нами были получены следующие данные: при помощи методики «Самооценки волевых качеств личности» было выявлено, что преобладающим уровнем развитости волевых качеств студентов-спортсменов является средний уровень. У большинства испытуемых хорошо развита инициативность и смелость. Можно предположить, что обучающиеся в начале тестирования находились на начальном этапе как учебного года, так и тренировочного цикла.

При помощи диагностики личности на «Мотивацию к успеху» Т. Элерса, мы выявили, насколько испытуемые мотивированы на успех и необходим ли им успех в целом. Преобладающим является умеренно высокий уровень мотивации. Данные показатели характеризуют студентов-спортсменов, как достаточно зрелых личностей, с умеренно высоким уровнем требований к себе и окружающим.

Во время исследования перед нами стояла задача рассмотреть уровень мотивации испытуемых с двух сторон: успеха и избегания неудачи. По методике «Мотивация к избеганию неудач» Т. Элерса у большинства испытуемых преобладает средний уровень мотивации к избеганию неудач. Опираясь на данные наших испытуемых, можно сделать вывод, что все же достижение успеха является

двигательной силой, а не избегание неудачи. В профессиональной карьере спортсмен встречается и с победами и поражениями, что характеризуется уровнем мотивации избегания неудач. Возможно, это обусловлено проблемами в спортивной карьере, но нельзя исключать факт взаимодействия обучающихся с педагогическим составом и готовностью к отрицательным оценкам или исправлениям заданий.

Проведя анализ данных, полученных благодаря методике «Аксиологическая направленность личности» А. В. Капцова, нами было выявлено, что для большинства испытуемых наиболее важными оказались ценности связанные с жизнедеятельностью. Исход из трактовок, предложенных автором, мы можем проследить стремление учеников к активной вовлеченности в любой процесс жизнедеятельности. Студенты проявляют интерес к учебе, тренировкам, работе, получают внутреннее удовлетворение, гордость и самоуважение за причастность к различным видам жизнедеятельности. Следующий высокой показатель по шкале «социальности» – обучающиеся стремятся быть причастными к группе, к общению, к соблюдению норм и правил, установленных в учреждении. А также высокие показатели можно проследить в профессиональных ценностях личности. Большинство испытуемых относится ответственно к выбору профессиональной деятельности.

Проведя частотный анализ по методике «Типы взаимодействия с образовательной средой училища олимпийского резерва», нами были получены данные представленные в таблице 1.

Таблица 1

**Относительная встречаемость типов взаимодействия  
в компонентах образовательной среды**

Типы взаимодействия	ППК	КК	ТК
Субъект-объектный	21 %	7,7 %	9,4 %
Субъект-обособленный	14 %	3 %	5,2 %
Субъект-нормативный	40 %	33 %	47 %
Субъект-совместный	19 %	29 %	25 %
Субъект-порождающий	6,1 %	27 %	14 %

Примечание: ППК – пространственно-предметный КК – коммуникативный, ТК – технологический.

Из таблицы 1 видно, что в пространственно-предметном компоненте преобладает субъект-нормативный тип взаимодействия. Можно предположить, что для большинства испытуемых их учебное заведение соответствуют представлениям о норме. Устраивают требования, приказы, поручения и т. п., регламентируемые уставом училища, инструкциями и правилами. Сходные показатели мы получили и по методике ценностных ориентаций личности.

При установлении взаимосвязи между типами взаимодействия в системе «спортсмен – образовательная среда» с индивидуально-психологическими особенностями обучающихся училища олимпийского резерва, нами были получены следующие данные: взаимосвязь была установлена между типами взаимодействия и волевыми качествами личности в пространственно- предметном компоненте образовательной среды. Такое волевое качество, как смелость имеет взаимосвязь с субъект-объектным типом взаимодействия (0,332\* при  $p < 0,05$ ). Исходя из полученных данных, можно предположить, что чем чаще обучающемуся спортсмену предлагается возможность анализировать, проектировать, вносить изменения в образовательную среду, тем смелее и увереннее в себе он становится.

Также была выявлена взаимосвязь между волевым качеством личности – смелостью и типами взаимодействия в коммуникативном компоненте. Обучающиеся имеющие высокий уровень смелости реже используют субъект – обособленный (-0,407\* при  $p < 0,05$ ) тип взаимодействия и чаще используют субъект – порождающий (0,375\* при  $p < 0,05$ ). Данные показатели свидетельствуют о том, что студенты-спортсмены с высоким уровнем смелости реже конфликтуют и конкурируют с другими, напротив, для них важно и ценно выстраивать взаимоотношения для дальнейшей совместной деятельности.

Для наглядности, нами представлены данные о взаимосвязи между частотой встречаемости типов взаимодействия с ценностными ориентациями личности в таблице 2.

**Коэффициент корреляции частоты встречаемости типов взаимодействия с ценностными ориентациями личности**

Ценностные ориентации личности	Коммуникативный компонент образовательной среды				
	Тип 1	Тип 2	Тип 3	Тип 4	Тип 5
Профессиональные	-0,263	-0,066	0,133	-0,246	0,351*
Образовательные	-0,131	-0,404*	0,090	-0,069	0,157
Других (социальности)	-0,103	-0,335*	0,066	-0,134	0,231
Духовное удовлетворение	-0,335*	-0,212	0,141	-0,183	0,257
Креативность	-0,235	-0,045	0,067	-0,173	0,342*
Технологический компонент образовательной среды					
Общественные	-0,488**	-0,226	-0,196	0,480**	0,206
Материальные блага	-0,352*	-0,105	0,020	0,315	-0,049
Себя (индивидуальности)	-0,388*	-0,215	0,055	0,320	-0,025

Примечание: \* –  $p < 0,05$ ; \*\* –  $p < 0,01$ ; тип 1 – субъект-объектный, тип 2 – субъект-обособленный, тип 3 – субъект-нормативный, тип 4 – субъект-совместный, тип 5 – субъект-порождающий.

Проанализировав результаты, можно отметить, что ценность в получении профессиональных компетенций является значимой при использовании субъект-порождающего типа взаимодействия в коммуникативном компоненте образовательной среды.

Для обучающихся спортсменов с выраженным субъект-обособленным (тип 2) типом взаимодействия менее ценно получение образования в целом.

Для обучающихся с ценностями получения духовного удовлетворения от общения в образовательном компоненте, часто проявляющимся типом оказался субъект-объектный (тип 1). Для них образовательная среда не является объектом для анализа, отсутствует значимость и цель для активного взаимодействия с педагогами и группой, отсюда происходит отсутствие удовлетворения данной ценности.

В технологическом компоненте взаимосвязь установлена между общественными ценностями и субъект-объектным с субъект-совместным типом взаимодействия (тип 1, тип 4). В том случае, если происходит несоответствии восприятие программы и технологии подачи образовательного материала, студенты уходят от ценности получения образования, проявления себя в урочное время и переходят на активное участие в общественной жизни училища.

Исходя из данных таблицы 2, можно проследить закономерность: чем больше у обучающихся ценность в материальном благополучии, то есть ценности в культуре жизнеобеспечения, тем хуже оценивается технология обучения. Вероятно, происходит переоценка значимости получения специальности «педагог по физической культуре и спорту» по критерию материальной прибыли.

При установлении взаимосвязи частоты встречаемости типов взаимодействия с мотивацией достижения успеха канонический коэффициент корреляции составил 0,54\* при  $p < 0,05$ . При установлении взаимосвязи частоты встречаемости типов взаимодействия с мотивацией к избеганию неудач канонический коэффициент корреляции составил 0,62\*\* при  $p < 0,01$ . установлены взаимосвязи уровня мотивации с визуальным восприятием пространства, учеба и ее технология воспринимается как необходимость в получении образования. При этом благодаря показателям колоритности и важности пространства образовательного учреждения у испытуемых появляется уверенность в престижности выбранного образования, а также появляется мотивация к соблюдению норм и правил для сохранения возможности получения образования в данном учреждении.

Выводы:

1. Благодаря применению современных адаптированных авторских методик появилась возможность глубоко исследовать механизмы взаимодействия обучающихся спортсменов с педагогическим составом и образовательной средой училища олимпийского резерва. Полученные данные

являются основой для анализа и регуляции сложившиеся отношений как личностных, так и коллективных.

2. При выявлении уровня развитости волевых качеств личности преобладающим у большинства испытуемых является средний уровень. Взаимосвязь была установлена в пространственно-предметном компоненте с субъект-объектным типом взаимодействия и волевым качеством личности – смелостью, а также в коммуникативном компоненте с субъект-обособленным и субъект-порождающим типом взаимодействия.

3. Для испытуемых характерно желание к изменениям пространства и внесению своих проекций, с целью повышения уровня смелости и быстрой адаптации к образовательной среде, что служит основой для выстраивания бесконфликтной совместной деятельности, как с педагогом, так и с группой.

4. Наиболее значимыми ценностными ориентациями личности оказались: ценности жизнедеятельности, социальные и профессиональные. Взаимосвязь была установлена при применении испытуемыми субъект-порождающего типа взаимодействия в коммуникативном компоненте образовательной среды с ценностями в получении профессиональных компетенций. Общение и установление благоприятного взаимодействия с педагогическим составом является побуждающим фактором к получению профессии. При использовании субъект-обособленного типа взаимодействия у испытуемых существует отрицательная взаимосвязь с ценностью в получении какого-либо образования.

5. При взаимосвязи субъект-объектного и субъект-совместного типа взаимодействия с общественными ценностями в технологическом компоненте образовательной среды, были обнаружены следующие закономерности: если программа, уровень и технология преподавания оказывается несоответствующей ожиданиям испытуемых происходит замещение учебной деятельности на творческое проявление личности в активной жизни училища (субъект-порождающий тип взаимодействия). При наличии ценности материального благополучия испытуемые сталкиваются с обесцениванием получаемого образования по критерию материальной прибыли.

#### **Список литературы**

1. Бурлачук Л. Ф. Психодиагностика. – СПб: Питер, 2006.
2. Веселова П. А. Методика оценки тренировочной среды спортсмена с позиции экопсихологического подхода // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия «Психология». – 2016. – № 2(20). – С. 143–179.
3. Ермолаев-Томин О. Ю. Математические методы в психологии: учебник. В 2 ч. Ч. 2 / О. Ю. Ермолаев-Томин. – М.: Юрайт, 2016.
4. Капцов А. В. Методика оценки образовательной среды учреждения с позиции экопсихологического подхода / А. В. Капцов, Е. И. Колесникова // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия Психология. – 2015. – № 2. – С. 34-45.
5. Капцов А. В. Тест аксиологической направленности школьников АНЛ4.4: Руководство по интерпретации результатов диагностики. – Самара: Самар. гуманит. акад., 2013.
6. Каталог психологических тестов. – Режим доступа: <http://psytests.org/test.html>. – Загл. с экрана.
7. Черникова Т. В. Профориентация старшеклассников. – Волгоград: Учитель, 2007.

**Воронцов Александр Григорьевич**

Психолого-педагогический факультет, 2-й год обучения

Научный руководитель:

Чупахина Ирина Алексеевна, к. п. н., доцент

#### **СОЦИАЛИЗАЦИЯ ПОДРОСТКОВ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ**

В последнее время происходит скачек рисков социализации подростков. Так как наблюдается увеличение угроз ученые стали рассматривать теорию управления рисками социализации подростков.

В этом направлении можно привести цитату Института социально-политических исследований РАН: «Поиск эффективных методов управления приводит социологов к выводу, что в условиях рис-

ка происходят значительные изменения в существующих механизмах социальной регуляции. Поэтому проблема управления рисками все больше входит в область фундаментальных исследований».

Можно сделать вывод, что негативное поведение подростков в социальной сфере определяется развитием законов цивилизации. Особенности нового поколения проявляются в развитии современного социума, а так же и управление им. Перед подростком в современном мире возникает больше проблем и трудностей с их решением. Наиболее трудным становится достижение планомерного пополнения структуры ценностей или построение новой системы ценностей с сохранением преемственности.

В связи с этим современное общество реагирует на особенности нового тысячелетия зачастую отказом от сформированных многолетних норм, понятий, целей и ценностей, и взамен им, чаще всего, применяет противоположные по содержанию и не эффективными способами решения проблем в современном обществе. Подростковый возраст – наиболее трудный момент жизни человека. В соответствии с представлениями отечественной школы, созданной с помощью великих педагогов Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, В. В. Давыдова, Д. Б. Эльконина, Д. И. Фельдштейна, общественно полезная деятельность рассматривается как ведущий тип деятельности подросткового возраста. Каждый подросток стремится к самоутверждению в обществе, пытается найти признание и одобрение среди сверстников. В век активного развития СМИ и интернета, неокрепшее сознание подростка получает информацию о том, что легче всего завоевать авторитет и самоутвердиться, если твое поведение асоциально.

В связи с этим подростковый возраст в настоящее время становится наиболее уязвимым, что является основополагающим фактором в сложившейся ситуации. Для осознания остроты и критичности сложившейся ситуации приведем несколько примеров. В отечественной науке сложилась традиция рассматривать образование как целенаправленный процесс воспитания, развития и обучения.

Однако в первой редакции Закона РФ «Об образовании» функции воспитания и развития были исключены из определения, и образование трактовалось только как процесс целенаправленного обучения.

При этом нет разумного объяснения, почему произошел отказ. Рост преступности среди молодого поколения вынудил частично вернуться к традиционной формулировке, и в действующей редакции Закона РФ «Об образовании» воспитание восстановлено в правах, а многие субъекты федерации пошли еще дальше: в региональных законах об образовании восстановили в правах и развитие, вернувшись к традиционной формулировке. К сожалению, искоренить отрицательные тенденции социализации подростков оказалось тяжелее, чем вернуться к традиционному определению.

Иначе говоря, значимость воспитательного процесса в системе образования ухудшилась в разы, хоть и Закон РФ «Об образовании» трактует воспитание первоочередной задачей образовательного процесса.

Д. Б. Эльконин говорит, что личность формируется в тесной взаимосвязи людей и вещей окружающих ребенка. В детстве больше времени уделяется первому виду деятельности, а в процессе взросления происходит плавный переход и смена деятельности.

Очень интересным видится заключение монографии «Управление качеством образования» представленной Российской академией наук в 2000 году, в которой говорится, что образовательная организация не должна в одиночку нести ответственность за итоги воспитательной работы и воспитания в целом: «Всем известны телевизионные выпуски о проблемах подростков в школе, когда журналист спрашивал у директоров школ и педагогов о причинах деградации подростков? Учителя перечисляли, что сделано для наилучшего обучения и воспитания подрастающего поколения, а журналисты – провокационно спрашивали: «А как же проституция, курение, алкоголизм, преступления?!», в их понимании непосредственно образовательная организация склоняла подростков проституции, наркомании и пьянству. Появлялась необходимость пояснять простые истины о том, что развитие личности ребенка формируется не только школой, но и институтом семьи, социальным окружением, СМИ и сторонними источниками, а школа, хоть и имеет большое значение, не всемогуща и не может нести полную ответственность за отрицательное воздействие на подростков всех факторов и источников воспитания».

Зачастую видение ситуации у населения о причинах асоциального поведения среди подрастающего поколения схоже с видением специалистов работающих в этой области. К примеру, на

просторах сети интернет освещающих законы о защите нравственного воспитания подрастающего поколения в РФ пишут: «Необходимо сделать вывод: Дефицит ценностей является источником всего происходящего: невысокой культуры и нравственности у подростков, детский алкоголизм, наркомания и табакокурение, рост преступлений среди молодежи, проституции и жестокое обращение к сверстникам».

Проанализировав работы специалистов в данной области за последнее время можно сказать, что между вступлением общества в фазу гиперразвития, резким перепадом между фазами кризиса филогенеза и онтогенеза, снижением кризисных ценностей и подъемом негативных показателей в подростковой социализации прослеживается причинно – следственная связь.

В связи с этим для возможности улучшения подростковой социализации необходимо разрабатывать и применять новые технологии, которые поспособствуют предупреждению ценностного кризиса, переход от фазы филогенеза к стабильной фазе гиперразвития общества.

А. В. Мудрик отмечает утрату «социального консенсуса» в рамках семейного воспитания и в обществе в целом, что говорит о неясности цели в вопросах воспитания.

В следствии прессинга из вне традиционные российские ценности трактуются современными учеными иначе, вследствие чего исходит вывод о необходимости «инициативы официальных органов власти для определения места традиционных ценностей старого ряда в новой ценностной структуре общества с целью сохранения национальной индивидуальности России» («Трансформация ценностных ориентаций в современной российской семье» И. Ф. Дементьева, Институт социологии РАН).

Благодаря всему сказанному, опираясь на факты и выводы, авторы, хотят сказать о необходимости отметить, что современный институт семьи в России трудно описать языком среднестатистических значений. Возможность развития заключается именно в изучении различий современных семей и взаимствование опыта у наиболее успешных, для того чтобы передать их опыт для использования в работе, сделать данные наработки доступными всем для воспитания современного социума, ведь асоциальное поведение не врожденное качество ребенка, а приобретенная им в ходе развития и роста. Анализ исследований помог выявить наиболее значимую составляющую – активность и системность в организации развития самосознания, самооценки, самоопределения, самоактуализации, самоконтроля и самоуважения.

А это значит, что существует хотя бы один вариант, гарантирующий стабильное и планомерное развитие современного общества – воспитание культуры постоянного прогресса в развитии индивидуальной системы ценностей и ее роста. То есть процессы социального и культурного развития, сформированные к началу нового века, не позволяют преодолеть кризис филогенеза, но дают возможность к формированию нового видения культуры за счет видоизменения и пополнения устаревшей системы технологией ценностно-смыслового самоуправления. Представленная технология способна применяться как отдельно, так и в совокупности с иными технологиями, необходимыми для улучшения эффективности процессов интеграции для налаживания высокой работоспособности субъектов корпоративной деятельности.

Тем самым, применение современной технологии создания воспитательной системы способствовало к формированию обновленной модели, забирающей на себя функционал научного и образовательного учреждения с возможностью обучения специалистов с измененным представлением о педагогической компетентности.

Функции обновленной модели помогают вовремя проводить профилактику кризисных состояний и улучшения системы воспитательной работы, исключая возможность её морального старения.

Впервые, благодаря разработанной методологии регулирования системно-личностных отношений, реализуется принцип личного сознательного, добровольного и компетентного творчества воспитательной системы каждым участником образовательного процесса.

При применении данной методики образуется баланс в работе системообразующих факторов, необходимых для решения воспитательных задач, что обеспечивает гарантию гуманного характера не только развития образования, но и социально – экономических изменений в целом.

А реализация этого заказа собственными силами позволяет не только сформировать здоровье личности и социума, но и сделать их (приоритетными) жизненными ценностями.

Характерной особенностью современности является наполненность ее высококвалифицированными специалистами, таланты которых не востребованы.

Творческий социальный заказ помогает им самореализовываться в совершенствовании системы образования.

Могут сказать что, общественность может справиться со всеми поставленными задачами тогда – когда у него есть общая система нравственных ориентиров.

Применение технологии ценностно-смыслового самоуправления в рамках эксперимента, и сбор полученного опыта из регионов дают право утверждать, что в России на уровне образовательной организации создана модель системы, гарантирующей успешную социализацию подростков.

#### **Список литературы**

1. Бауман З. Индивидуализированное общество. – М.: Логос, 2002.
2. Гаврилюк В. В. Динамика ценностных ориентаций в период социальной трансформации / В. В. Гаврилюк, Н. А. Трикоз // Социологические исследования. – 2002. – № 1.
3. Дармодехин С. В. Проблемы развития системы воспитания детей в Российской Федерации // Педагогика. – 2001. – № 1.
4. Дементьева И. Ф. Трансформация ценностных ориентаций в современной российской семье. – М.: Институт социологии РАН, 2007.
5. Жуков В. И. Россия в глобальном мире: философия и социология преобразований. – М.: Изд-во РГСУ, 2007.
6. Краткий психологический словарь / сост. Л. А. Карпенко. – М.: Политиздат, 1985.
7. Лапин Н. И. Ценности в кризисном социуме // Ценности социальных групп и кризис общества / отв. ред. Н. И. Лапин. – М.: ИФАН, 1991.
8. Мудрик А. В. Воспитание как социальная проблема / А. В. Мудрик, А. Ю. Тупицын // Семья в России. – 1999. – № 1-2.
9. Региональная молодежная политики: анализ, проблемы, перспективы // под общ. ред. А. Д. Плотникова. – М.: Компания «Димитрейд График Групп», 2005.
10. Российская педагогическая энциклопедия. В 2 т. Т. 1. – М.: Большая российская энциклопедия, 1993.
11. Россия: предпосылки преодоления системного кризиса. Социальная и социально-политическая ситуация в России в 2006 году / под ред. Г. В. Осипова, В. В. Локосова. – М.: РИЦ ИСПИ РАН, 2007.
12. Скриптунова Е. А. О предпочтениях городской молодежи / Е. А. Скриптунова, А. А. Морозов // Социологические исследования. – 2002. – № 1.
13. Философский энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1989.

**Гайсина Алия Вагизовна**

Факультет информатики и управления, 1-й год обучения

Научный руководитель:

Шатрова Юлия Станиславовна, к. п. н., доцент

#### **РАБОТА НАД ТЕКСТОВОЙ ЗАДАЧЕЙ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ РЕГУЛЯТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ**

Современное информационное общество запрашивает человека обучаемого, готового самостоятельно учиться, принимать решения и многократно переучиваться в течение жизни. Из-за этого от школ требуется научить ученика самостоятельно успешно осваивать новые знания, умения и компетенции, включая умение учиться. Существенные возможности для этого предоставляет освоение универсальных учебных действий.

Универсальные учебные действия – это совокупность способов действий обучающегося, которая обеспечивает его способность к самостоятельному усвоению новых знаний, то есть способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путём сознательного и активного присвоения нового социального опыта [1].

Особенностью стандартов нового поколения является их нацеленность на формирование личности обучающихся, освоение школьником универсальных способов образовательной деятельности, которые обеспечивают благополучие в познавательной деятельности на последующих этапах образования.

Универсальные учебные действия направлены на достижение планируемых результатов, которые делят на 3 группы:



1. Предметные универсальные учебные действия – основаны на изучении предмета (опыт получения, преобразования и применения предметных знаний).

2. Метапредметные универсальные действия – это умение работать с полученной информацией (извлекать её, анализировать, воспринимать). Отражают межпредметные понятия.

3. Личностные универсальные учебные действия – это действия, которые включают жизненное, личностное, профессиональное самоопределение.

Также, универсальные учебные действия обычно группируют в 4 основных блока: 1) личностные; 2) регулятивные; 3) познавательные; 4) коммуникативные [1].

Личностные действия связывают учение с жизненными целями и ситуациями, формируют личностные качества (например, аккуратность при выполнении работы, бережливость) и положительное отношение к процессу познания,

Регулятивные универсальные учебные действия позволяют управлять познавательной и учебной деятельностью при помощи постановки целей, планирования, контроля, корректировки своих действий, оценки усвоения материала.

К познавательным действиям относятся исследование, поиск, отбор и структурирование нужной информации, а также моделирование изучаемого содержания.

Коммуникативные действия предоставляют допустимость сотрудничества с учителями-предметниками и со сверстниками.

Значительную роль при формировании умения учиться отводят регулятивным качествам, они помогают обучающемуся в организации собственной деятельности. Для этого он должен научиться ставить перед собой цели и достигать их. К регулятивным универсальным учебным действиям относятся: целеполагание, планирование, прогнозирование, контроль, коррекция, оценка, волевая саморегуляция.

В средней школе выделяют следующие регулятивные учебные действия, отражающие содержание деятельности обучающихся:

1. Умение учиться и организовывать свою деятельность (планирование, контроль, оценка):

- способность ставить цели и следовать им в учебной деятельности;
- умение составлять план своей деятельности и действовать по нему;
- умение координировать процесс и результаты своей деятельности;
- самооценивание;
- умение коммуницировать с учителем и учениками в учебной деятельности.

2. Формирование целеустремленности и настойчивости в достижении целей, жизненного оптимизма, готовности к преодолению трудностей:

- целеустремленность и настойчивость в достижении целей;
- готовность к преодолению трудностей, формирование установки на поиск способов разрешения трудностей (стратегия совладания).

Формирование универсальных учебных действий обучающихся осуществляется и на уроках математики. Одним из инструментов их формирования в процессе обучения математике, на наш взгляд, является решение текстовых задач.

При решении текстовых задач формируются компоненты регулятивных универсальных учебных действий:

- целеполагание, то есть умение ставить учебную цель на основе сопоставления того, что уже известно и того, что ещё необходимо изучить;
- планирование – определение последовательности промежуточных целей; составление плана и последовательности действий;
- прогнозирование – предвидение результата и уровня усвоения знаний;
- контроль – сравнение способов действия и их результата с заданным эталоном, чтобы найти различия от эталона;
- коррекция – изменение плана или умение дополнять, корректировать план в случае расхождения с эталоном;
- оценка – выделение и понимание учениками того, что уже усвоено и что ещё нужно усвоить, осознание качества и уровня усвоения; оценка результатов работы;
- саморегуляция – способность к привлечению сил и энергии, к волевому усилию и преодолению препятствий.

Для формирования универсальных учебных действий на уроках математики можно выделить четыре этапа:

I этап – вводно-мотивационный.

Для начала «действия» обучающегося, нужны определенные мотивы. Рекомендуется использовать технологию проблемного обучения, чтобы школьники могли понять зачем они изучают данную тему.

II этап – открытие математических знаний.

На данном этапе основные функции выполняют приемы, которые требуют самостоятельные исследования, стимулируя рост познавательной потребности.

III этап – формализация знаний.

Используются приемы, которые организуют деятельность обучающихся, так чтобы они изучали материал в полном объеме.

IV этап – обобщение и систематизация.

Данный этап направлен на установление связи между ранее изученными математическими знаниями, то есть школьники приводят знания в систему.

Рассмотрим возможности формирования регулятивных универсальных учебных действий на примере решения текстовых задач. При всем разнообразии подходов можно выделить следующие общие компоненты работы над задачей:

I. Анализ текста задачи (семантический, логический, математический) является главным компонентом при решении задач.

II. Перевод текста задачи (условия) на язык математики с помощью вербальных и невербальных средств. При переводе текста в форму модели проявляются свойства и отношения, которые с трудом выявляются при чтении текста. Составляется математическая модель задачи (уравнение, неравенство, система уравнений и т. д.).

III. Установление отношений между данными и вопросом. На основе анализа условия и вопроса задачи устанавливается способ ее решения (вычислить, построить, доказать), планируются последовательность конкретных действий. А также определяют каких данных достаточно, недостаточно или избыточно.

IV. Составление плана решения задачи. На основании выявленных отношений между величинами объектов выстраивается последовательность действий – план решения. Особое значение имеет составление плана решения для сложных, составных задач.

V. Осуществление плана решения.

VI. Проверка и оценка решения задачи. Проверка проводится с точки зрения адекватности плана решения, способа решения (рациональность способа), ведущего к результату. Одним из вариантов проверки правильности решения, особенно в основной школе, является способ составления и решения задачи, обратной данной. На данном же этапе происходит интерпретация полученных результатов.

Текстовые задачи занимают особое место при обучении математике, позволяют иллюстрировать приложения математических методов, выступают как цель, так и средство обучения.

Текстовая задача – словесная модель явления (ситуации, процесса). И, как во всякой модели, в текстовой задаче описывается не всё явление в целом, а лишь некоторые его стороны, главным образом, его количественные характеристики.

При решении текстовых задач ученикам приходится самостоятельно ориентироваться в имеющихся знаниях, ставя перед собой вопрос: «Владею ли я теми знаниями, которые необходимы для решения задачи? Необходимы ли мне новые знания и умения?» Для этой деятельности нужны такие регулятивные учебные действия, как прогнозирование, коррекция и волевая саморегуляция. Поэтому целесообразно использовать прием «Обсуждение готовых способов решения задачи». Например, при работе с задачей в 5 классе:

Поезд, следуя из одного города в другой, прошел первые 180 км пути со скоростью 60 км/ч. На остальной путь ему потребовалось при той же скорости на 4 ч больше. Сколько всего км должен был пройти поезд?

На доске записываются три способа решения задачи, и дается по рядам объяснить каждый их них:

I	II	III
1) $180:60=3(\text{ч})$	1) $604=240(\text{км})$	1) $180:60=3(\text{ч})$
2) $3+4=7(\text{ч})$	2) $240+180=420(\text{км})$	2) $3+4=7(\text{ч})$
3) $607=420(\text{ч})$	3) $180+420=600(\text{км})$	3) $7+3=10(\text{ч})$
4) $180+420=600(\text{км})$		4) $60 \cdot 10 = 600(\text{км})$

Затем выясняется, какой способ оказался наиболее понятным для учащихся, какой наиболее рациональный.

Подробно рассмотрим какие регулятивные универсальные учебные действия формируются на каждом этапе решения задачи с обучающимися 7 класса:

Две машинистки должны были напечатать по 120 страниц каждая. Вторая машинистка печатала за 1 час на 4 страницы меньше, поэтому закончила работу на 1 час позже. Сколько страниц в час печатала первая машинистка?

Решение представлено в таблице:

Этап решения	Деятельность учителя	Деятельность обучающегося	Формируемые регулятивные универсальные учебные действия
Анализ задачи	Исследование задачи: К какому типу задач относится данная задача? Решалась ли ранее подобная задача?	Исследование задачи: – Текстовая задача на работу.  – Да, решалась.	Целеполагание
Поиск решения текстовой задачи	Составление схематической записи: Что известно первоначально? Что нужно найти? Что необходимо знать, чтобы найти сколько страниц напечатала первая машинистка за час?	Составление схематической записи: – Вторая машинистка напечатала за час на 4 страницы меньше. Закончила II машинистка работу на 1 час позже. – Сколько страниц печатала I машинистка за час работы? – Сколько потребовалось I и II машинисткам времени, чтобы напечатать все (120) страницы.	Планирование
План решения	Перевод текста на математический язык, установление соотношений между данными и вопросом. Что обозначим за $x$ ? Сколько страниц напечатала II машинистка? Сколько потребовалось времени I и II машинисткам, чтобы сделать всю работу? Что мы знаем из условия про время работы I и II машинисток?	Перевод текста на математический язык, установление соотношений между данными и вопросом. – Пусть $x$ страниц напечатала I машинистка за час работы, тогда II машинистка напечатала $(x-4)$ страниц. Значит, $120x$ ч. потребовалось первой машинистке и $120(x-4)$ ч. – второй. – По условию, II машинистка потратила на работу на 1 час больше. Составим уравнение:	Контроль, Прогнозирование.

		$\frac{120}{(x-4)} - \frac{120}{x} = 1$	
Осуществление плана решения текстовой задачи	Контролирует процесс решения текстовой задачи. Исправляет ошибки, если они допущены в процессе решения. Консультирует.	$120x - 120(x - 4) = x(x - 4)$ $-x^2 + 4x + 480 = 0$ $x^2 - 4x - 480 = 0$ $D = b^2 - 4ac$ $D = 16 + 1920 = 1936$ $x_{1,2} = \frac{-b \pm \sqrt{D}}{2a}$ $x_1 = \frac{4 + \sqrt{1936}}{2} = 24$ $x_2 = \frac{4 - \sqrt{1936}}{2} = -20$	Прогнозирование, коррекция, волевая саморегуляция.
Проверка	Нашли 2 корня уравнения. Что мы можем про них сказать?	Один корень равен -20, он не удовлетворяет условия задачи, так как является отрицательным. Значит, 24 страницы печатала I машинистка за час.	Контроль, оценка
Ответ		Записывают ответ текстовой задачи: 24 страницы в час печатала первая машинистка.	Контроль

В процессе обучения решению текстовых задач можно сформировать все компоненты регулятивных универсальных учебных действий: целеполагание, планирование, прогнозирование, контроль, коррекцию, оценку и волевую саморегуляцию. Только необходимо подбирать специальные задания и осуществлять целенаправленную работу над ними. Значит, при подготовке к уроку, отбирая или специально конструируя задания, учитель должен учитывать не только логику предметного содержания, но и характер того или иного универсального учебного действия, которое формируется на данном этапе.

Можно сделать вывод, что, овладев регулятивными универсальными учебными действиями на уроках математики, обучающиеся переносят их и на другие предметы.

### Список литературы

1. Асмолов А. Г. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская. – М.: Просвещение, 2013.

**Гатауллова Лилия Ринатовна**

Психолого-педагогический факультет, 1-й год обучения

Научный руководитель:

Никулина Елена Борисовна, к. п. н., доцент

### ПРОФИЛАКТИКА ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ

На сегодняшний день актуальной проблемой в современной психологии и педагогике является девиантное поведение у дошкольников, и это понятно – потому что всё больше детей с отклоняющимся поведением мы можем встретить в детских садах, всё чаще можем слышать от родителей и воспитателей «Он не слушается, ничего не понимает, дерётся и т. д.». Ежедневно мы можем наблюдать, что ребёнок демонстрирует это поведение не только в саду, но и в повседневной жизни, что

мешает ему взаимодействовать с окружающим миром. Поэтому, очень важно, что бы семья и педагоги работая сообща, прививали общественные нормы в поведение ребёнка.

Российские ученые (М. А. Галагузова, Р. В., Овчарова, Л. Я. Олиференко, С. А. Беличева и др.) исследуют девиантное поведение равно как одно из проявлений общественной дезадаптации, их изучения подтверждают, что дошкольникам в огромной мере требуется помощь в общественно-педагогической деятельности и профилактике отклоняющегося поведения [4, с. 160].

Девиантное поведение (англ. deviation – отклонение) – действия, не соответствующие официально установленным или фактически сложившимся в данном обществе (социальной группе) моральным и правовым нормам и приводящие нарушителя (девианта) к изоляции, лечению, исправлению или наказанию. Синонимами термина «девиантное поведение» являются – «отклоняющееся поведение», «девиация», «аддиктивное поведение» [1, с. 632].

В поведении и формировании ребёнка дошкольного возраста зачастую встречаются нарушения поведения (враждебность, раздражительность, бездействие, активность, стеснительность), разнообразны фигуры младенческой нервной (невропатия, неврозы, боязни) обусловлены зачастую следующими причинами – ошибки воспитания, либо конкретной незрелостью, наименьшими поражениями центральной нервной системы. Таким образом, можно сделать вывод о том, что в дошкольном возрасте могут зародиться предпосылки девиантного поведения, вследствие чего педагогам и психологам необходимо проводить профилактику, под которой будем понимать предупреждение девиантного поведения и минимизирование ее проявления в дошкольном возрасте.

Профилактическая работа является частью социально-педагогического процесса, который направлен на выявление девиантных детей, исследование причин и условий их отклонений в развитии и поведении, определение своеобразия формирования их личности и особенностей взаимоотношений со сверстниками и взрослыми, на разработку общепедагогических мероприятий и специальных мер по предупреждению и преодолению негативных тенденций в развитии и формировании личности ребенка [3, с. 240].

Имеются разнообразные формы профилактической работы: организация социальной среды; информирование; активное социальное обучение социально-важным навыкам; организация деятельности, альтернативной девиантному поведению; организация здорового образа жизни; активизация личностных ресурсов, минимизация негативных последствий [2, с. 286].

В деятельности воспитателя детского сада акценты следует ставить на такие направления работы согласно профилактике девиантного поведения, как: увеличение значимости семьи в профилактике, увеличение воспитательской значимости образовательных учреждений, формирование позитивного взаимодействия семьи и дошкольных учреждений, создание условий для положительного взаимодействия дошкольников друг с другом, взаимосвязь детей в ходе их формирования и развитие.

В методической литературе предлагается создать в детском саду условия, которые предотвратят отклоняющееся поведение у детей дошкольного возраста и будут способствовать развитию жизненных навыков. Реализовывать эти условия поможет программа по профилактике девиантного поведения детей дошкольного возраста, которая включает в себя 3 этапа: подготовительный, основной и завершающий. На каждом из этапов предполагается проведение работы с детьми и родителями.

Реализация программы профилактики девиантного поведения предполагает решение следующих задач:

- обнаружить детей, вероятно склонных к отклоняющемуся поведению;
- сформировать способы работы в подгруппе и группе, развивать навык коммуникабельности;
- предупреждение более известных конфигураций девиантного поведения свойственных ребятам дошкольного возраста (закрытость, гиперактивность, агрессия);
- развивать у дошкольников адекватную самооценку;
- направленность на позитивные социальные и личностные ценности;
- провести ряд мероприятий, способствующие ориентации на здоровый и безопасный образ жизни.

Решению поставленных задач могут способствовать следующие методы: психолого-педагогическое наблюдение, психологическая диагностика, беседа, анкетирование, а также метод математической психодиагностики, рисуночные методики «Несуществующее животное», «Кактус», «Лист наблюдения за агрессивными детьми», анкета для родителей «Отмечается ли у Вашего ребёнка отклоняющееся поведение?».

В качестве результата реализации программы профилактики предполагается:

- уменьшение количества детей дошкольного возраста с агрессивным поведением и гиперактивностью, сформированность стремления детей к здоровому образу жизни.
- повышение значимости семьи в воспитании ребёнка;
- формирование у дошкольников и родителей основных навыков общения с окружающими, принятие и понимание тех норм и правил, которые закреплены обществом;
- умение родителей решать конфликтные ситуации возникающие в процессе общения с ребёнком посредством «доброго тона».

Рассмотрим, более подробно каждый из этапов.

1. Подготовительный этап.

Задачи первого этапа:

- провести исследование, с помощью которого мы можем обнаружить детей, нуждающихся в профилактической работе;
- создать группы из воспитанников, нуждающихся в профилактической работе;
- обучить способам общения и взаимодействия в группе – отработка правил;
- беседа с родителями с целью определения педагогической компетентности в вопросах воспитания.

На этом этапе проводится:

1. Наблюдение за детьми во время игр, занятий, прогулки, обеда и сон часа.
2. Графическая методика «КАКТУС».
3. Беседа.
4. Анкетирование родителей.
5. Метод математической психодиагностики.
6. Беседы с детьми и их родителями (индивидуальные).

2. Основной этап.

Задачи второго этапа:

- предупредительная деятельность;
- снижение уровня конфликтности;
- снижение уровня агрессии и враждебности.

На данном этапе работа с детьми проводится в несколько стадий, на каждой их которых организовываются мероприятия на сплочение группы, снятия накопившегося внутреннего и внешнего беспокойства, развитие чувства доверительного отношения между детьми, принятие друг друга, осознание своего поведения, чувства целостности, умение подчиняться требованиям другого, умение слышать друг друга, преодоление неуверенности.

Так же с родителями на данном этапе проводится работа:

1. Лекторий на тему «Что такое девиантное поведение?»
  2. Беседа «Семья – основа воспитания».
  3. Семинары – практикумы на темы: «Почему мой ребёнок гиперактивный, замкнутый?».
  4. Индивидуальные беседы и консультирование.
3. Завершающий этап.

Задачи третьего этапа:

- проведение повторного тестирования;
- выявление эффективности программы.

В процессе реализации третьего этапа проводятся следующие мероприятия:

1. Анкетирование родителей (повторное).
2. Беседа с родителями детей об изменениях в поведении дошкольников с отклоняющимся поведением.
3. Повторная диагностика с целью выявления снижения уровня агрессии, гиперактивности и замкнутости. Тест по «Методике диагностики показателей и форм агрессии» А. Басса и А. Дарки.
4. Сопоставление результатов, анализ работы и выявление эффективности данной программы.

Таким образом, профилактика девиантного поведения в дошкольном возрасте позволит минимизировать нарушения поведения детей и сформировать у родителей умений адекватно реагировать на гиперактивность, тревожность, страхи, агрессию и другие проявления.

### Список литературы

1. Большой психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – СПб: Прайм-Еврознак, 2003.
2. Ковальчук М. А. Девиантное поведение. Профилактика, коррекция, реабилитация / М. А. Ковальчук, И. Ю. Тарханова. – М.: Владос-Пресс, КДУ, 2013.
3. Рожков М. И. Воспитание трудного ребенка. Дети с девиантным поведением. – М.: Книга по требованию, 2014.
4. Рудакова И. А. Девиантное поведение / И. А. Рудакова, О. С. Ситникова, Н. Ю. Фальчевкая. – М.: Феникс, 2016.

**Гордеев Александр Валентинович**

Психолого-педагогический факультет, 1-й год обучения

Научный руководитель:

Матасова Инна Леонидовна, к. психол. н., доцент

### **ВОЗРАСТНЫЕ ГРАНИЦЫ И ОСОБЕННОСТИ ЮНОШЕСКОГО ПЕРИОДА: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ**

Юношеский возраст – это очень трудный и сложный период расцвета в жизни человека. В период юности характеризуется достижение нового уровня развития внутренней позиции, самосознания и самооценки в этом возрасте происходит активное становление личности, построение образа мира, прогнозирование своего места в этом мире, но в этом возрасте всё еще трудно определить свои идеалы, и сделать правильный выбор, это время для совершения ошибок, и определения жизни, какая она есть на самом деле, планирования своего будущего и методов самоосуществления.

Большинство юношей в 13–17 совершают самые серьезные ошибки своего времени, пренебрегая своим возрастом. Что они еще молоды и им всё сойдет с рук, в 20–25 лет, в этом возрасте происходит завершение освоения культурных, семейных и профессиональных функций. Многие вступающие в брак, наслаждаются идиллией семейной жизни, другие же всё еще познают мир, и своей свободой [8].

В разное время были созданы классификации возрастного развития человека. Тем не менее, можно выделить не только различия, но и наличие общих тенденций в различных возрастных периодизациях и близость некоторых из них между собой.

Границы юношеского возраста довольно размыты. Многие отечественные и зарубежные авторы, юношеский возраст, выделяют в отдельный период или классифицируют его к периоду ранней молодости. Наряду с этим, некоторые авторы юношеский возраст, причисляют к периоду ранней взрослости. И так как оценки разных авторов разделяются, мы воспроизвели свою теорию, основанную на реальности, которую и описали выше. Период взрослости – более длительный период онтогенеза, который обычно три четверти жизни человека.

Молодым, как юношам, так и девушкам свойственен оптимизм. В этот период человек приступает к реализации своего жизненного плана, он чаще всего полон сил и энергии, желая осуществить свои цели и идеалы. В юности, мы ко всему подходим с легкостью, к профессии, к дружбе, к отношениям. В этом возрасте еще не травмирована психика, и не пройден процесс в депрессии, так как у более взрослых людей в плане подхода к работе, к отношениям и дружбе процент обдумывания изрядно выше, и они более серьезно подходят к выбору того или иного. Например в работе: мы уже не выбираем где лучше, и где нам нравятся, или же на кого мы отучились, мы ищем стабильную, желательную высокооплачиваемую работу, чтобы мы смогли позволить себе обеспечить семью. В отношениях: мы чаще всего выбираем бесконфликтную девушку, чтобы не тратить уже тех сил и того и времени, что тратились на предыдущих претенденток в спутницы, ибо у нас иссякает терпение на выбор и ожидание той идеальной спутницы, которую мы с юношеского возраста держали в голове. В дружбе же, происходит примерно как и с работой, мы дружим не с теми кто поможет морально в трудную минуту, а кто предложит помощь «рублём». Это уже предел всем нашим мечтам, и оттуда и возникает то самое юношество, о котором пишут социологи. Период подросткового возраста считается оптимальным временем для самореализации. Сложности, возникающие на пути подростка не являются камнем преткновения, связанные с ними сомнения и неуверенность быстро

проходят, активно находятся новые возможности достижения целей. Развитие личности в юношеском возрасте можно описать в контексте трех самостоятельных систем, которые соотносятся с различными аспектами его личности. Они включают развитие личного Я, Я как члена семьи – взрослый ребенок, супруг или родитель и Я как субъекта трудовой деятельности. Эти системы взаимосвязаны и могут изменяться как под влиянием различных событий и обстоятельств, так и в результате взаимодействия с более широкой социальной средой и культурой [5].

Говоря о юношеском возрасте, Б. Г. Ананьев выделил две фазы, одна из которых находится на границе с детством, а другая – со зрелостью. Первая фаза отличается неопределенностью положения молодого человека в обществе. Во второй фазе юность представляет собой звено зрелости. По мнению Б. Г. Ананьева, юношеский возраст – сенситивный период для развития основных социогенных потенциалов человека.

Так как юношеский возраст – это период перехода от детства к взрослости, перестраиваются все прежние отношения к себе и миру. На этом основании исследователи отечественной и зарубежной психологии рассматривают развитие личностных структур с разных подходов и направлений [1].

С. Л. Рубинштейн в своих работах отмечает, что юношеский возраст является ключевым для возникновения рефлексии как ценностно-смыслового самоопределения, то есть определения собственного образа жизни. Самоопределение выступает как внутренняя детерминация, верность себе, не одностороннее подчинение внешнему. Внешняя, или социальная детерминация действует, преломляясь через внутренний опыт человека, через его ценностно-смысловое ядро личности [6].

Кон И. С. выделяет пять фаз развития человека в рамках реализации права осуществления самоопределения. Молодые люди с 16–20 лет до 25–30 лет, по мнению автора, находятся в фазе проб и поиска профессии, спутника жизни и тому подобное. По мнению автора, жизненные цели часто нереалистичны и подвержены изменениям [4].

Эрик Эриксон в своей теории психосоциального развития личности, основное внимание уделял роли социальных взаимодействий в развитии личности. Весь процесс развития личности от рождения до смерти был разделен на несколько стадий. В соответствии с теорией Эрика Эриксона, юношеский возраст строится вокруг кризиса идентичности, который состоит из серии социальных и индивидуально-личностных выборов, идентификации и самоопределений. Юность – пятая стадия в теории жизненного цикла установленная одной из важнейших периодов в развитии личности. «Юность – это возраст окончательного установления доминирующей позитивной идентичности Эго. Именно тогда будущее, в обозримых пределах, становится частью сознательного плана жизни».

Основатель психодинамического подхода Зигмунд Фрейд юношеский возраст рассматривал с точки зрения психосексуального развития личности. Он считал, что приток инстинктивной энергии либидо должен быть компенсирован защитными механизмами Я. Борьба тенденций со стороны Оно и Я проявляется в возрастающем беспокойстве и увеличении конфликтных ситуаций, которые постепенно, по мере установления новой гармонии Я и Оно, преодолеваются [3].

Дарвиш О. Б. предложил свою периодизацию жизненного цикла развития человека, состоящая из пяти циклов. В своей классификации, юность он разделил на два периода – 15–21 – поздняя юность и 21–25 – ранняя зрелость. Описывая характерные особенности этого периода, автор отмечал высокую социальную активность, приобретение своего собственного образа жизни, создание семьи, установление круга знакомств, связанный с профессиональным образованием или работой, профессиональная подготовка и усовершенствование трудовых навыков, развитие новых социальных ролей [2].

Учитывая многомерность процесса развития и гетерохронность достижений в разных сферах, можно выделить несколько признаков развития, характерных для подростков.

Первым признаком является новый характер развития, что связано с более быстрым когнитивным совершенствованием. Вторым признаком – это способность реагировать на изменения и успешно адаптироваться к новым условиям, позитивно разрешать противоречия и трудности. Третьим признаком можно считать преодоление зависимости и способность брать ответственность за себя и других. Четвертым признаком заключается в приобретении некоторых черт характера, таких как твердость, благоразумие, надежность, честность и умение сострадать и другое. Пятым признаком можно считать социальные и культурные ориентиры для определения успешности и своевременности развития в более поздние периоды.



В юношеском возрасте наиболее остро встает вопрос о стремлении к самовыражению. Это обнаруживается в выборе профессии, в карьере, в выработке индивидуального стиля жизни, обретение и реализация индивидуальных смыслов жизни. То же самое происходит и в выстраивании системы личных нравственных, культурных, духовных ценностей. Происходит дифференциация ценностей по их приоритетности в структуре ценностных ориентаций. С. С. Бубновой отмечается, что структура ценностных ориентаций в юношеском возрасте является чрезвычайно динамичной и подвергается качественному изменению каждые 1,5–3 года. В этом случае, ценность «счастливая семейная жизнь» является приоритетной в ряду других жизненных ценностей и для юношей, и для девушек. Однако, все же ее значимость выше для девушек, чем для юношей. Соотношение и структура ценностных ориентаций личности определяет те цели, которые ставит перед собой человек и на которые он ориентируется в отражении всей своей жизни. В связи с развитием в юношеском возрасте способности к предвидению, которое определяет изменение отношения к будущему и к расширению временной перспективы, появляется способность выдвигать жизненные цели. Как своего рода своеобразные психические образования, цели поставленные в жизни, являются результатом внутренней работы личности, и это означает, что человек создает свое будущее сам, преобразуя свои знания, опыт, в соответствии со своими ценностями и ценностными установками. Мотивационное образование, по своему психологическому механизму они возникают на основании сознательно принятого решения. Цели в жизни и разработанные на их основе представления о будущем являются неотъемлемой частью жизни человека. Но они не должны стоять на первом месте, так как многие отдают большую часть жизни на это. Они образуют субъективный образ развития человека и становятся формирующейся реальностью личности.

В период юности происходит включение во все виды социальной жизни и овладение различными социальными ролями, продолжается профессиональное самоопределение, повышается сложность уровня критерия оценки себя как профессионала. Социальная ситуация развития в этом возрасте предполагает активное участие человека в сфере общественного производства, в сферу трудовой деятельности, а также в создание собственной семьи и воспитание детей. Тем не менее, показано, что у молодых юношей и молодых девушек различное содержание смысложизненных ориентаций. Девушки в большей степени направлены на создание семьи, а юноши в свою очередь направлены на получение высокого дохода и престижной работы. Юноши ориентированы строить свои жизненные планы в соответствии со своими целями, девушки же нацелены – на эмоциональную насыщенность жизни, они более заинтересованы в процессе достижения целей [3].

Молодые люди находятся в переходном состоянии, независимо от их гражданского состояния – зарегистрировавшие свой семейный союз, проживающие в гражданском браке или одинокие. Отходя от прежних родственных связей, от родительской семьи, они приближаются к созданию своей собственной семьи.

Луис Хоффман выделил четыре аспекта этого процесса, которые не потеряли до сих пор актуальности.

Первым из них является эмоциональная независимость, с обретением которой молодые люди становятся менее социально и психологически зависимыми от своих родителей в том, что касается поддержки и любви. Вторая форма – аттитудная независимость. У молодых юношей и молодых девушек формируются установки, ценности и система убеждений, которые могут отличаться от тех, которые свойственны их родителям.

Функциональная независимость, третий тип, относится к способности содержать себя материально и решать свои повседневные проблемы. Наконец, конфликтная независимость, которая может иметь место в любой точке этого процесса, предполагает отделение от родителей, когда юноши и девушки не испытывают чувства вины и не считают, что совершают предательство [2].

Переход к юношескому возрасту является кризисным периодом – кризис «отрывания от родительских корней». Главными задачами и проблемами являются уточнение жизненных планов и начало их осуществления. Окончательное осознание себя как взрослого человека со своими правами и обязанностями, выбор супруга и создание собственной семьи, специализация и приобретение мастерства в профессиональной деятельности, так же занимают центральное положение в жизни молодых людей. Это возникает как раз таки, после ухода из под «крыла» родителей.

Таким образом, в период юношеского возраста человек начинает утверждать себя в жизни, планировать и осуществлять цели. Большинство людей встречают спутника жизни и создают семью,

обретают профессиональное мастерство. Юность – это расцвет отношений любви и дружбы. Центральными возрастными новообразованиями этого периода можно считать семейные отношения и профессиональную компетентность, когда человек уясняет смысл своей жизни.

#### **Список литературы**

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. – СПб, 2010.
2. Дарвиш О. Б. Возрастная психология. – М.: Владос, 2004.
3. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. – Ростов н/Д, 2002.
4. Кон И. С. Психология ранней юности. – М.: Просвещение, 1989.
5. Мудрик А. В. Социализация человека: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2004.
6. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – СПб: Питер Ком, 1999.
7. Тренькаева Н. А. Социальная адаптация в юношеском возрасте: возможности и перспективы изучения // Сибирский психологический журнал. – 2006. – Вып. 23. – С. 63–66.
8. Хельмут Р. Подростковый и юношеский возраст. Проблемы становления личности: пер. с нем. – М.: Мир, 2000.

**Григорьева Екатерина Вячеславовна**

Факультет информатики и управления, 2-й год обучения

Научный руководитель:

Иванов Александр Михайлович, к. п. н., доцент

### **ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ**

В настоящее время быстрыми темпами появляются и обновляются новые знания в любом роде деятельности. Студенты колледжей по окончании обучения должны обладать навыками к получению, хранению и анализу поступающей новой информации в их профессиональной деятельности.

Одной из проблем студентов, встречающаяся во время обучения, является самоорганизация своей самостоятельной работы. Студенты сталкиваются с такими трудностями как: небольшой опыт в работе с литературой, анализа и конспектирования поступающей информации, сложностями в последующем изложении своих мыслей, планировании своей деятельности.

В федеральных государственных образовательных стандартах самостоятельная работа выделяется как отдельный вид деятельности, для реализации которого выделяется учебная нагрузка [4].

Главной целью самостоятельной работы является, формирование у студентов профессиональных и общекультурных компетенций, предусмотренных федеральным государственным образовательным стандартом, которые обеспечат развитие навыков к саморазвитию и самообразованию.

Правильно организованная самостоятельная работа студентов позволяет решить следующие задачи:

- повторение, углубление и обобщение полученных ранее знаний;
- формирование профессиональных и практических умений и навыков, необходимых для будущей профессиональной деятельности;
- применение в практической деятельности полученных умений и навыков.

Исходя, из этого преподавателю для организации самостоятельной работы необходимо обеспечить студентам: цели, четкую и точную мотивацию и установку, задания для контроля самостоятельной работы, предоставление учебного материала, алгоритма выполнения практических заданий, литературу и т. д. [1].

Помощь в решении проблемы организации самостоятельной работы педагоги находят в разработке и использовании в образовательном процессе дистанционных образовательных технологий. Эти технологии позволяют эффективно проводить, как аудиторную так и внеаудиторную самостоятельную работу студентов, а так же в удобной и гибкой форме позволяют организовать, сопровождать и контролировать такой вид деятельности студентов.

В Федеральном законе от 29 декабря 2012 г. «Об образовании в Российской Федерации» дистанционные образовательные технологии определяются как «...образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников» [3, с. 17].

Гаджиева П. Д. [2] выделяет следующие преимущества использования дистанционных технологий в процессе обучения студентов:

1. происходит оптимизация учебного процесса за счет того, что сокращается время на предоставление комплекта учебных материалов;
2. студенты могут получать новые знания или усваивать пройденный материал не только в аудиторное время, но и в любое удобное для них время и месте;
3. происходит сокращение аудиторных лекционных занятий и появляется возможность увеличения времени на самостоятельную и практическую работу;
4. появляются новые средства для организации самостоятельной работы: не только учебная литература на бумаге, но и многообразные виды электронных ресурсов.

Дистанционная форма самостоятельной работы предполагает следующие виды работ:

- самостоятельную поисковую деятельность с помощью ресурсов Интернет, реферирование и аннотирование литературы;
- выполнение домашней работы, конспектирование и повтор лекционного материала, подготовка к лекции, зачету или экзамену;
- самостоятельное выполнение лабораторных, творческих работ;
- консультирование с преподавателем;
- подготовка рефератов, докладов;
- промежуточный самоконтроль.

Дистанционные образовательные технологии предоставляют педагогу множество новых и удобных средств обучения: электронные варианты учебно-методических пособий, мультимедиа, компьютерные обучающие системы, системы тестирования, системы поиска информации, быстрая передача данных и др.

Контроль знаний является одним важным мотивационным компонентом в самостоятельной работе с использованием дистанционных образовательных технологий. Контроль помогает педагогу оказывать стимулирующее воздействие, своевременно выявляет пробелы в знаниях. Для студента контроль помогает сформировать стремление к развитию своих навыков и творческого подхода к учебной деятельности [2].

Педагог, который использует в процессе обучения дистанционные образовательные технологии, должен обладать следующими навыками и качествами: владением разнообразными методами взаимодействия со студентами, своевременно узнавать нововведения в преподаваемой дисциплине, обладать высоким навыком работы с информационно-коммуникационными технологиями, способностью к творчеству, мотивацией к использованию и развитию дистанционных образовательных технологий.

Несмотря на преимущества в использовании дистанционных образовательных технологий в организации самостоятельной работе студентов существует ряд преград к их использованию:

- не все учебные материалы традиционного обучения можно использовать в электронном виде;
- не всегда подходящий уровень навыков работы с информационно-коммуникационными технологиями у педагогов и студентов;
- малый профессионализм при разработке электронных материалов;
- наличие в учебном заведении и у студентов необходимого технического и программного обеспечения.

На современном этапе образовательного процесса и возрастающими требованиями к будущим специалистам самостоятельная работа приобретает все более весомое значение. Для качественной организации самостоятельной работы в рамках ФГОС, она должна со стороны преподавателя организовываться, методически обеспечиваться, контролироваться и в этом процессе значительную помощь могут оказать дистанционные образовательные технологии.

Таким образом, использования дистанционных образовательных технологий позволит поднять уровень организации, как самостоятельной работы студентов, так и качество образовательного процесса в целом.

### Список литературы

1. Александрова Н. В. Организация самостоятельной работы студентов в колледже // Проблемы и перспективы развития образования: материалы X Междунар. науч. конф. (г. Краснодар, февраль 2019 г.). – Краснодар: Новация, 2019. – С. 59–62.
2. Гаджиева П. Д. Возможности информационно-коммуникационных технологий обучения в организации самостоятельной работы студентов / П. Д. Гаджиева, З. З. Мусакаева // Дистанционное и виртуальное обучение. – 2013. – № 6. – С. 75–81.
3. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон № 273-ФЗ от 29.12.2012. – Режим доступа: <https://base.garant.ru/70291362/4c3e49295da6f4511a0f5d18289c6432/>. – Загл. с экрана.
4. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования по специальности 09.02.04 информационные системы (по отраслям): Приказ Министерства образования и науки РФ № 525 от 14 мая 2014 г. – Режим доступа: [https://college57.mskobr.ru/files/Obrzaovanie/FGOS/СПО/Информационные%20системы%20\(по%20отраслям\).pdf](https://college57.mskobr.ru/files/Obrzaovanie/FGOS/СПО/Информационные%20системы%20(по%20отраслям).pdf). – Загл. с экрана.

**Деньгова Людмила Викторовна**

Психолого-педагогический факультет, 1-й год обучения

Научный руководитель:

Добровидова Наталья Александровна, к. психол. н.

### **ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЗАВИСИМОГО ПОВЕДЕНИЯ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

Подростковый возраст – стадия онтогенетического развития между детством и взрослостью (от 11–12 до 16–17 лет), которая характеризуется качественными изменениями, связанными с половым созреванием и вхождением во взрослую жизнь. В этот период индивид имеет повышенную возбудимость, импульсивность, на которые накладывается, часто неосознанное, половое влечение. Основным лейтмотивом психического развития в подростковом возрасте является становление нового, еще достаточно неустойчивого самосознания, изменение Я-концепции, попытки понять самого себя и свои возможности. В этом возрасте происходит становление сложных форм аналитико-синтетической деятельности, формирование абстрактного, теоретического мышления. Очень важное значение имеет возникающее у подростка чувство принадлежности к особой «подростковой» общности, ценности которой являются основой для собственных нравственных оценок.

Характерными особенностями подросткового возраста являются эмоциональные проявления: апатия, рассеянность, тревога, равнодушие, грубость, предрасположенность ребёнка к внезапным колебаниям настроения, нервозность, негативизм; внутренняя конфликтность, конфликтность в общении, противоречивость чувств и желаний и склонность к зависимому поведению.

Зависимое (аддиктивное) поведение – это одна из форм отклоняющегося поведения личности и связано оно со злоупотреблением чем-то или кем-то в целях саморегуляции или адаптации. Люди отличаются индивидуальной предрасположенностью к тем или иным объектам, вызывающим зависимость [11].

Изучением проблемы формирования зависимости в подростковом возрасте исследовали такие психологи как: Братусь Б. С., Гурьева В. А., Гиндикин В. Я., Найденова В. Г., Пятницкая И. Н.

Авторы выделяют несколько признаков формирования зависимого поведения: первым признаком является своеобразный способ реагирования на кризисные ситуации, это вызывает психологический дискомфорт. Такие люди обладают низкой переносимостью фрустраций (подавленного состояния человека, вызванное чувством разочарования, крушения надежд). Для восстановления психологического комфорта они выбирают способ, предполагающий искусственное изменение психического состояния, получение субъективно приятных эмоций. Желание изменить психическое состояние достигается с помощью алкоголя, наркотических или токсических веществ, некоторых лекарственных средств. Искусственному изменению настроения способствует также и увлеченность азартными играми, компьютером, сексом, перееданием или голоданием, работой, длительным прослушиванием ритмичной музыки. Группой риска являются подростки с низкими адаптивными возможностями, неустойчивые перед разного рода стрессорами, проявляющие по-

стоянное недовольство собой, жизнью и окружением, в котором в трудную минуту не находится поддержка.

Кроме изменения психического состояния существует еще ряд признаков зависимого поведения:

– Эмоциональная неуверенность. Аддиктивная личность часто ведет себя вызывающе, чтобы скрыть свою неуверенность. Это явление называется «комплексом превосходства-неполноценности», при котором человек не умеет управлять своими эмоциями.

– Высокий интеллект. Люди с высоким интеллектом подвержены больше зависимостям. Американские и британские ученые, проведя ряд исследований, утверждают, что у развитых детей риск стать алкоголиком гораздо выше, чем у остальных сверстников.

– Тяга к острым ощущениям. Зависимая личность не может жить без приключений и ярких эмоций.

– Нонконформизм (от лат. non «не» + позднее лат. conformis «подобный, сообразный») – стремление индивида придерживаться и отстаивать установки, мнения, результаты восприятия, поведение и так далее, прямо противоречащие тем, которые господствуют в данном обществе или группе [1; 5]. Это состояние переживают подростки, но некоторые так и не вырастают из переходного возраста. Постоянное стремление отклониться от социальных норм, например, употреблять алкоголь или наркотики. Аддиктивный человек придерживается идеи, что его никто не понимает.

– Манипуляции. Аддиктивные подростки могут манипулировать близкими, людьми давить на жалость, вызывать чувство вины, только чтобы не отказывать себе в чем-либо.

– Социальная изоляция. Одиночество – может стать предпосылкой к возникновению зависимости. Отсутствие поддержки других людей приводит человека к мыслям о том, что его никто не понимает. Часто такой человек старается компенсировать этот стресс разными веществами, изменяющими сознание.

В настоящее время выделяют химические и нехимические зависимости. К химическим зависимостям относятся: алкоголизм, наркомания, токсикомания, курение. К нехимическим относятся: участие в азартных играх (гемблинг, лудомания), эротическая зависимость, любовная зависимость, аддикция избегания (уход от отношений со значимым человеком), работоголизм (непрерывная работа), шопоголизм (зависимость от покупок, стремление покупать ненужные вещи), вещизм, спортивная аддикция, коммуникативная аддикция, ургентная аддикция (состояние постоянной нехваткой времени), интернет-аддикция, гаджет-аддикция, пищевая аддикция, телевизионная аддикция, голодание, переедание.

Деструктивная сущность аддиктивного поведения. Разрушительный характер аддикции проявляется в том, что в этом процессе устанавливаются эмоциональные отношения, связи не с другими людьми, а с неодушевленными предметами или явлениями. Эмоциональные отношения с людьми теряют свою значимость, становятся поверхностными. Способ аддиктивной реализации из средства постепенно превращаются в цель.

Рассмотрим этапы формирования аддикции. Первый этап формируется на эмоциональном уровне. На фоне воздействия какого-либо вещества, изменяющего сознание, участие в азартной игре и т. д., что стимулирует повышения уровня эндорфинов в крови (гормона радости, удовольствия). Эндорфины образуются из вырабатываемого гипофизом вещества – бета-липотрофина (beta-lipotrophin); считается, что они контролируют деятельность эндокринных желез в организме человека [12]. Второй этап характерен формированием определенной последовательности к средствам зависимости. Третий этап сопровождается использованием средств аддикции обычной реакцией на трудности. Люди становятся не восприимчивы к критике окружающих, в том числе, и близких людей. Четвертый этап – это полноценное формирование аддиктивного поведения. У зависимого человека начинается полное погружение в процесс зависимости, человек разрушает полностью свой внутренний мир. На этой стадии доверие к таким людям уже полностью потеряно, и окружающие постепенно начинают удаляться. Пятый этап – завершающий, характерен тем, что личность полностью разрушена. Зависимый человек постоянно находится в состоянии апатии и подавленности.

Признаки сформировавшейся зависимости: отрицание событий и действий, которые окружающие расценивают как результат зависимого поведения; распад прежних отношений и связей, смена значимого окружения; враждебное отношение и непонимание со стороны значимых для за-

висимого человека людей; раздражительность, когда окружающие критикуют его поведение; чувство вины или беспокойства относительно собственной зависимости; безуспешные попытки сокращать зависимое поведение.

На формирование зависимого поведения подростка влияет, прежде всего, семья. В социологическом смысле семья – малая социальная группа людей, объединенных кровнородственными и иными, приравненными к ним связями, а также взаимными правами и обязанностями. Функциональное назначение семьи складывается из важных составляющих, чем больше функций у каждой отдельной семьи, тем богаче внутрисемейные отношения. Дисфункциональные семьи разрушают не только отношения, но и личностные свойства. Уже в пренатальном периоде (то есть в период беременности) ребенок способен воспринимать изменения эмоционального состояния матери. Ершова Т. И. и Микиртумов Б. Е. [3] отмечают, что эмоциональные расстройства матери могут оказывать патогенное влияние на развитие ребенка, степень устойчивости адаптационных процессов к моменту рождения и последующего взаимодействия с окружающей средой.

Дестабилизации эмоционального состояния способствуют разные факторы: повышенная тревожность матери во время беременности, продолжительные стрессы, переживания по поводу нежелательной беременности и др. Необходимой основой является первая привязанность матери и ребенка. Она играет детерминирующую роль в развитии ребенка и формировании его взаимоотношений, как в семье, так и в социуме вообще. Педиатры полагают, что первые полтора часа после рождения – самый критический период для успешного выстраивания отношений привязанности и доверия между родителями и детьми. Это тот промежуток времени, когда младенцы находятся в состоянии максимальной восприимчивости, что в значительной мере определяет глубину и силу привязанности между матерью и ребенком. Ребенок появляется на свет с чувством базальной тревоги. Если во время первых контактов родители не удовлетворяют потребность в безопасности, то реальность для ребенка может всегда оставаться фрустрирующим фактором. Проявление родителями безразличия, отвержения, враждебности, неуважения, предъявление завышенных требований, подвержение ребенка систематическим наказаниям – все это может способствовать формированию у ребенка базовой враждебности по отношению к родителям, отстраненности от самых близких людей, недоверию. Подобное отношение к родителям в какие-то моменты может переноситься на отношение к взрослым вообще. Отсутствие доверительных отношений во многом осложняет процесс социализации. Если человек в детстве не научился доверять, «ему трудно создать близкие отношения с людьми. Он рискует попасть в заколдованный круг изолированности...» [8, с. 57–58].

В формировании аддиктивных механизмов родительское программирование имеет большое значение. По Э. Берну «Сценарий – это постоянно развертывающийся жизненный план, который формируется еще в раннем детстве в основном под влиянием родителей. Этот психологический импульс с большой силой толкает человека вперед, навстречу судьбе, и очень часто независимо от его сопротивления или свободного выбора» [2, с. 173]. По сценарию человек наследует не только заболевания, но и способ взаимодействия со средой. Поэтому если родителям свойственно испытывать страх перед реальностью и искать утешения и защиты в ощущениях, достигаемых в контакте с аддиктивными агентами, то и дети унаследуют и этот страх, и способ защиты – уход от реальности. В выборе аддиктивных агентов ребенок может пойти по линии родителей или найти свои средства. Совсем не обязательно, например, что, если один или оба родителя алкоголики, то ребенок не избежит участи родителей. Сильнее может оказаться антисценарий (один из реальных случаев: сын алкоголика выбирает профессию врача-нарколога). Но «алкоголизм родителей порождает социальные проблемы у детей...» [2, с. 51]. Социальные проблемы детей порождаются и другими видами аддиктивного поведения родителей.

Особого внимания заслуживает проблема созависимости. Семьи с аддиктивными родителями продуцируют людей двух типов: аддиктов и тех, кто заботится об аддиктах. Такое семейное воспитание создает определенную семейную судьбу, которая выражается в том, что дети из этих семей становятся аддиктами, женятся на определенных людях, которые заботятся о них или женятся на аддиктах, становятся теми, кто о них заботится (формирование генерационного цикла аддикции).

Образование. Некоторые образовательные системы и подходы могут способствовать формированию и укреплению аддиктивных механизмов.

Не менее важным институтом социализации являются средства массовой информации. Их заслуга велика во многих сферах общественной жизни: культуре, политике, экономике, образова-

нии и воспитании и др. Но вместе с тем, они вносят свой вклад в отрыв людей от реальности, предлагая целую индустрию ощущений взамен полноценным взаимоотношениям, дают готовые образцы мыслей и поступков «...существует угроза избыточного, всеядного потребления телевизионной и прочей массовой культуры, отрицательно сказывающегося на развитии творческих позиций, индивидуальности и социальной активности личности» [2, с. 29].

Религия играет важную роль в истории, культуре и нравственном кодексе общества. В трудное для человека время он обращается к религии, и она дает ему веру, надежду и силы для противостояния тяжелым испытаниям. Говоря о религиозных представлениях, З. Фрейд пишет, что «сокровищница» этих представлений рождена «из потребности сделать беспомощность человека переносимой...», «жизнь в этом мире служит некой высшей цели, которую, правда, нелегко угадать, но которая, несомненно, означает совершенствование человеческого существа» [10, с. 493].

Общество. Отдавая должное неповторимой индивидуальности каждой конкретной личности, следует заметить, что любое общество в реальный исторический отрезок времени приобретает некие общие ментальные параметры, позволяющие говорить о психическом здоровье нации [4]. «Подростки стремятся определить свое место в жизни, активно ищут идеал – «делать жизнь с кого?»» [9, с. 165]. В связи с этим, очень важно, какие образцы поведения предлагает общество. В общественной жизни большую роль может играть система психологической и социальной поддержки подростков, обеспечивающая помощь молодому поколению в становлении, в здоровом удовлетворении потребностей.

Таким образом, можно сделать вывод, что в подростковом возрасте присутствует достаточное количество условий для формирования зависимых моделей поведения. Особенно ярко проявляются зависимости в тот период, когда происходит интеграция человека в систему разнообразных отношений, влияющих на процесс формирования ценностных ориентаций, систему взглядов на будущее, интересов и потребностей, а также на самореализацию самоутверждение личности. Направленность на людей в существенной мере зависит от того, насколько сами люди, общество в целом направлено на подрастающее поколение. Поэтому формирование таких важных качеств для межличностных отношений, как эмпатия, доброжелательность, готовность к сотрудничеству и др. попадает под зависимость от готовности общества отвечать подросткам тем же.

### Список литературы

1. Балабанова Л. М. Словарь терминов // Судебная психология (вопросы определения нормы и отклонений). – Донецк: Сталкер, 1998.
2. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры. – СПб: Специальная литература, 1995.
3. Ершова Т. И., Микиртумов Б. Е. Формирование биосоциальной системы «мать-дитя» и ее функционирование в раннем детстве // Обозрение психиатр, и мед. психол. – 1995. – № 1. – С. 55–63.
4. Кон И. С. Психология ранней юности. – М.: Просвещение, 1989.
5. Кондратьев М. Ю. Нонконформизм // Азбука социального психолога-практика / М. Ю. Кондратьев, В. А. Ильин. – М.: Пер Сэ, 2007.
6. Короленко Ц. П. Работоголизм – респектабельная форма аддиктивного поведения // Обозр. психиат. и мед. психол. – 1993. – № 4. – С. 17–29.
7. Положий Б. С. Психологическое здоровье как отражение социального состояния общества // Обозр. психиат. и мед. психол. – 1994. – № 4.
8. Рахматшаева В. Грамматика общения. – М.: Семья и школа, 1995.
9. Фельдштейн Д. И. Проблемы возрастной и педагогической психологии. – М., 1995.
10. Фрейд З. Психоаналитические этюды / составление Д. И. Донского, В. Ф. Круглянского. – Мн: Попурри, 1996.
11. Хрестоматия по возрастной психологии: учеб. пособие. – М., 2003.
12. Якубке Х. Д. Аминокислоты, пептиды, белки: пер. с нем / Х. Д. Якубке, Х. Ешкайт. – М., 1985.

### **К ВОПРОСУ ОБ ОПРЕДЕЛЕНИИ ПОНЯТИЯ «МОНИТОРИНГ КАЧЕСТВА ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ»**

Одним из главных вопросов от которого зависит решение многочисленных проблем современной школы является вопрос построения целостного образовательного процесса, где наряду с обучением воспитание рассматривается как еще одна важная составляющая образования. В настоящее время воспитание трактуется как его первостепенный приоритет. Министр образования Российской Федерации О. Ю. Васильева так определила государственную стратегическую цель: «Образование – это воспитание и обучение. Причем воспитание на первом месте. Главная цель – возродить в школе функцию воспитания».

Действительно, в последнее время общество и государство особое внимание уделяют вопросу усиления воспитательного влияния школы на молодое поколение. В законе «Об образовании РФ» под воспитанием понимается «деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающегося на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства».

В изменившихся условиях возникла потребность в выработке универсальных критериев оценки, способных удовлетворить запросы общества, государства, педагогов, учащихся и их родителей. Одним из таких критериев выступает качество.

Качество воспитания – многоплановое явление, которое включает в себя качество воспитательной деятельности в образовательном учреждении, качество педагогических кадров, качество воспитательных программ, качество материально-технической базы, информационно-образовательной среды, качество воспитанников, качество управления. Качество научно-педагогических исследований.

Таким образом, качество воспитательной системы образовательного учреждения можно синтезировать из следующих показателей:

- качество целей;
- качество условий;
- качество конечного результата;
- качество воспитательного процесса.

Мерой качества воспитания с позиций квалиметрического подхода считается его эффективность.

Под эффективностью процесса воспитания, как правило, понимается действенность, результативность воспитывающей деятельности, способность обеспечивать достижение цели. Ученые предлагают ее определять как отношение достигнутого результата к целевым ориентирам воспитания, советуя соотносить полученные результаты с достижениями прошлых лет, чтобы стали более очевидными тенденции происходящих изменений. Таким образом, оценка эффективности воспитательного процесса возможна лишь через соотнесение полученных результатов с целями и прошлыми достижениями в воспитательной практике.

Управление качеством воспитания в школе предполагает эффективную систему отслеживания качественных характеристик результативности воспитательной деятельности. Это требует разработки оценочно-критериальных комплексов и проведения на их основе педагогического мониторинга.

Большой энциклопедический словарь дает следующее определение мониторинга: «это наблюдение, оценка и прогноз состояния окружающей среды в связи с деятельностью человека». Термины, «педагогический мониторинг», «мониторинг качества» появились в сфере образования сравнительно недавно. Существует несколько определений термина «педагогический мониторинг»:

С одной стороны, «педагогический мониторинг» – это система организации сбора, хранения, обработки распространения информации о деятельности педагогической системы, обеспечивающая непрерывное слежение за ее состоянием и прогнозированием ее развития.



Другая формулировка сущности «педагогического мониторинга» – это организованное целевое, системное наблюдение за качеством образования и воспитания в образовательных учреждениях, позволяющие отслеживать как отклонения от государственных образовательных стандартов, так и уровень удовлетворения образовательных потребностей населения».

Объектами педагогического мониторинга являются все участники педагогического процесса (учителя, ученики, классные руководители и сам педагогический процесс).

В теории выделяют следующие функции мониторинга:

Информационная, которая заключается в получении ответа на широкий круг вопросов относительно хода и эффективности воспитательного процесса, наличия побочных явлений, чтобы избежать риска при осуществлении управленческих решений.

Аналитико-оценочная функция – глубокий анализ фактов, дает возможность объективно и всесторонне оценить особенности осуществления воспитательного процесса, установить соответствие полученных результатов целям и задачам воспитательной деятельности.

Стимулирующе-мотивационная функция заключается в воздействии собранной информации на сознание и чувства всех участников воспитательного процесса. Позитивные результаты вдохновляют и становятся регулятором труда педагога.

Контролирующая функция заключается в постоянном отслеживании результатов воспитательной деятельности в сравнении с их исходными.

Прогностическая функция связана с возможностью на основе качественной мониторинговой информации представить с большей степенью достоверности общую картину наблюдения в перспективе.

Корректирующая функция мониторинга заключается в незамедлительном реагировании на вскрытие проблемы и ошибки.

Таким образом, подытоживая вышесказанное о цели и сущности мониторинга, мы выяснили, что «педагогический мониторинг» призван обеспечить педагогов и администрацию качественной и своевременной информацией, необходимой для принятия управленческих решений. Вместе с тем, осуществление мониторинга качества воспитательной деятельности в образовательной организации затруднено в связи с отсутствием однозначного понимания его организационных и технологических процедур.

Практика оценки деятельности большинства школ до сих пор строится на формальных критериях, которые задаются устаревшей традиционной схемой школьной статистической отчетности. Собранный на ее основе информация оказывается преимущественно количественной и недостаточной для объективного анализа и оценки качества образования в школах. Она не обладает необходимой прогностической силой, и поэтому на ее основе невозможно принятие адекватных управленческих решений относительно качества образовательной и воспитательной деятельности.

В ходе теоретического изучения проблемы мониторинга пришли к выводу, что объектами системы мониторинга воспитательной деятельности являются:

- качество условий: управление воспитательной системой; кадровое обеспечение; научно-методическое обеспечение; материально-техническая база; психологический климат школы;
- качество воспитательного процесса: содержание; организация воспитательного процесса; педагогические информационные технологии; содержание и реализация воспитательных проектов;
- качество результатов: уровень воспитанности обучающихся; успешность в социуме; реализация творческих способностей обучающихся; сохранение физического и психологического здоровья участников образовательных отношений; профессиональный рост педагогов.

Организационной основой осуществления мониторинга качества воспитательной деятельности образовательной организации является программа, составными элементами которой должны стать критерии и показатели качества воспитательной деятельности, пакет диагностических методик, порядок и сроки проведения измерений и ответственных исполнителей.

### **Список литературы**

1. Гликман И. З. Основы воспитания. – М., 2015.
2. Дармодехин С. В. Общенациональная стратегия воспитания детей: новое качество социально-педагогических отношений // Институт семьи и воспитания РАО. – 2014. – № 1(29). – С. 85–95.
3. Нечаев М. П. Управление развитием воспитательной системы школы: монография. – М.: Педагогический поиск, 2011.

4. Государственная программа «Развитие образования» на 2013–2020 годы. – Режим доступа: <http://static.government.ru/media/files/0kPx2UXxuWQ.pdf>. – Загл. с экрана.

5. Тамошин Ю. М. Методика изучения эффективности воспитательной деятельности в школе. – Самара: РЦМО, 2002.

**Долгаева Анастасия Анатольевна**

Психолого-педагогический факультет, 2-й год обучения

Научный руководитель:

Шаталина Мария Александровна, к. психол. н., доцент

### **К ПРОБЛЕМЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

В настоящее время тема детской агрессии все чаще поднимается среди психологов, воспитателей и родителей. Несмотря на выявление факторов и типов агрессивных действий психологами и педагогами, уровень жестокости дошкольников не уменьшается. Как правило, агрессивное поведение может ярко проявиться не только при взаимодействии другими детьми, но и со взрослыми тоже. Рост количества дошкольников, предрасположенных к агрессивному поведению, ставит задачу исследования психологических условий, инициирующих подобные явления. Кроме того, в последние годы участились случаи проявления жестокости среди детей по отношению к животным. Также достаточно часто среди детей встречается аутоагрессия. В связи с этим возникает необходимость более подробного изучения детской агрессивности.

В современной науке существует большое количество определений агрессивности. Одним из самых ранних и наиболее распространенных теоретических положений, имеющие отношение к агрессии – это то, согласно которому данное поведение по своей природе преимущественно инстинктивное. Согласно этому подходу агрессия возникает, потому что человеческие чувства генетически или конституционально запрограммированы на подобные действия. Агрессия как инстинктивное поведение рассматривалась в психоаналитическом подходе [4].

По определению Е. П. Ильина: «агрессивность – это свойство личности, которое отражает склонность к агрессивному реагированию при возникновении неизвестной и конфликтной ситуации» [4]. А вот В. Клайн рассматривает агрессивность в совершенно другом ключе, по его мнению, в агрессивности имеются черты, которые необходимы для полноценной активной жизни. К этим чертам относятся: упорство, настойчивость, инициатива в преодолении препятствий.

Также агрессивность рассматривается как одна из врождённых установок, коренящаяся в садистической фазе либидо. Проявляется она в стремлении к наступательному или насильственному действию, направленному на причинение ущерба или на уничтожение объекта наступления [4].

Одним из проявлений агрессивности личности является агрессия, которая рассматривается как поведение или действие, направленное на нанесение физического или психического вреда [4].

Э. Фромм также разделял мнение о важности строгого разделения агрессии на биологическую, адаптивную, способствующую поддержанию жизни, доброкачественную, от злокачественной агрессии, не связанной с сохранением жизни. «Механизм оборонительной агрессии «вмонтирован» в мозг человека и животного и призван сохранять их жизненно важные интересы от угроз» [6].

Таким образом, агрессия в человеке заложена биологически. Это механизм, позволивший *Homo sapiens* в далекие времена выжить среди более приспособленных и сильных особей. В последующем, по мере развития человека и образования общества, агрессия не исчезла, а попала под контроль социальных норм и функций.

По мнению Г. Э. Бреслава, бороться с проявлениями агрессии не только бессмысленно, но и небезопасно. Гораздо продуктивнее добиваться, чтобы проявления агрессивности оказывались соразмеримыми обстоятельствам и социально одобряемыми, а также не ограничивали без необходимости права и свободы человека [3].

В настоящее время существует целый ряд теорий объясняющих формирование детской агрессии.

В теории социального научения А. Бандуры агрессию рассматривается как некоторое неординарное социальное поведение, которое закрепляется и поддерживается чаще всего точно также, как

и множество других форм социального поведения [1]. Ученый считает, что для появления агрессии необходимо, чтобы ребенок имел перед собой какой-либо пример агрессивных проявлений для обучения и дальнейшего подражания. Также А. Бандура утверждает, для того чтобы агрессивное поведение сформировалось, должно быть три момента:

1. Способность усваивать агрессивные действия.
2. Фактор, провоцирующий появление агрессивного действия.
3. Условия, в которых закрепляются агрессивные действия [1].

Тем самым, взаимоотношения ребенка в семье имеют важное значение, так как именно там происходит становление личностных качеств ребенка на всех этапах формирования личности. В каждой семье складывается своя система в отношении агрессивного поведения, которая в последующем отражается на ребенке.

Отечественный исследователь Е. И. Рогов выделяет основные условия, которые влияют на закрепление агрессии в семье:

1. Агрессивные проявления родителей, которым ребенок стремится подражать, тем самым «заражается» агрессивностью. Это напрямую связано с тем, что система эмоциональной саморегуляции ребенка выстраивается по типу эмоциональной саморегуляции его родителей;
2. Родители склонные в отношениях с ребенком проявлять игнорирование, агрессивность и отстраненность к ребенку, из-за этого у него отсутствует ощущение защищенности, и формируется отчуждение от окружающего мира;
3. Регулярные и длительные фрустрации, причиной которых являются родители или какие-либо обстоятельства;
4. Постоянное унижение, оскорбление ребенка со стороны родителей.

Семейная ситуация является основной причиной агрессивного поведения. Американский антрополог и социолог М. Мид проводила исследования и доказал, что если ребенка резко отлучить от материнской груди и в последующем полностью исключить контакт, то в дальнейшем у ребенка сформируются определенные личностные качества, а именно: агрессия, эгоизм, беспокойство, черствость, признание. При этом, если ребенок будет окружен вниманием и заботой, эти качества не будут сформированы [5].

Еще в 30-е годы, XX века О. Коннером было выделено четыре вида родительских установок и соответствующие им типы поведения: «явное отвержение», «принятие и любовь», «излишняя требовательность» и «чрезмерная опека». То есть прослеживается четкая взаимосвязь уровня агрессивности со стилем семейного воспитания.

Агрессивное поведение детей во многом определяется возрастными особенностями. Все возрастные периоды имеют свои специфические ситуации, которые выдвигают определенные требования к ребенку. Период адаптации к возрастному периоду может выражаться разными проявлениями агрессивного поведения.

По мнению И. А. Фурманова, конфликты среди детей, связанные с желанием обладать различными предметами (игрушками, вещами и т. д.), возникают, когда желание обладать одним предметом происходит сразу у нескольких детей, и один из детей захватывает этот предмет себе [6]. Доказательством служат результаты длительного наблюдения за трюми мальчиками разного возраста 2, 4 и 7 лет. В ходе наблюдений, было обнаружено, что большинство конфликтов, связанных с проявлением агрессии было между младшим, старшим и средним ребенком, в то время, как между старшим и младшим конфликтов практически не было. Так же было замечено, что конфликты возникали только, в связи желанием обладать определенными игрушками, и были игрушки которые и вовсе не вызывали конфликты. Следует учитывать, на данную композицию могут влиять множество факторов, которые могут видоизменять поведение детей: пол детей, возрастная разница, качество и количество игрушек, условия в игровой зоне.

В первый год жизни агрессию можно увидеть в импульсивных действиях, она не осознается ребенком и выражается в гневе, злости, сопровождающиеся плачем, криком, топанием, кусанием, хулиганством. Реакция родителей на такое поведение чаще всего неодобряющая, Дети так себя ведут, когда происходит фрустрация намеченных действий и желаний. Обычно ребенок в таком состоянии испытывает неприятие, отвержение, беспомощность или дискомфорт. В этом возрасте у ребенка вспышки агрессии не несут желания причинить вред другому человеку. В младшем и старшем дошкольном возрасте конфликты между детьми чаще всего возникают из-за желания иметь иг-

рушку, или какой-либо другой предмет, тем самым отстаиваются свои границы. Именно в этом возрастном периоде дети применяют физическое насилие, проявляют вспышки гнева, и они уже становятся целенаправленными. Такое поведение, по мнению Э. Эриксона, связано с возникновением в этом возрастном периоде механизмами адаптации ребенка, а именно удержанием и отпусканием [6]. Разногласия между «обладать и «отдавать» могут нести либо к доброжелательным, либо к враждебным ожиданиям и установкам. В связи с этим удержание может стать как деструктивным и грубым захватом или задержанием, так и превращаться в способ заботы: иметь и сохранять. От того, какую позицию будут занимать близкие взрослые, во многом зависит и дальнейший способ поведения ребенка, в подобных рода конфликтах.

Особенностями психического развития в старшем дошкольном возрасте является проявление прогрессивного изменения во всех сферах, начиная от совершенствования психофизических функций и заканчивая новообразованиями личности. Особенную значимость в развитии восприятия в старшем дошкольном возрасте играет переход от использования предметных образов к сенсорным эталонам – общепринятым представлениям об основных видах каждого свойства. К 6-летнему возрасту формируется четкая избирательность восприятия по отношению к социальным объектам [16]. В старшем дошкольном возрасте дети начинают контролировать свои агрессивные импульсы и выражают их социально приемлемым способом.

От того, как будет выражаться агрессивность у ребенка, во многом зависит от отношения и реакции близких взрослых к различным формам поведения. В этом же возрасте усиливается «исследовательский инстинкт» и возрастают социальные контакты детей и одновременно с этим ребенок сталкивается с целой системой новых для него запретов, ограничений и обязанностей. И как следствие этих ограничений ко всему новому и интересному ребенок чувствует мощную депривацию – ограничение возможностей удовлетворить свою потребность. И в случае, если конфликт не разрешается, то в ребенке пробуждается отчаяние, злость и другие проявления агрессии. Если же у ребенка нет возможности проявить агрессию, он начинает блокировать свои агрессивные импульсы и это может привести к различным психическим расстройствам, которые могут проявляться через различные реакции ребенка такие как: нытье, упрямство, беспокойный сон, непроизвольные мочеиспускания и др. [6].

В настоящее время существует множество подходов к коррекции агрессивности детей. Самыми распространенными являются: беседа, арттерапия, тренинги и психотерапевтические методы (гештальт терапия, поведенческая терапия, игротерапия, сказкотерапия, психодрама и др.).

Для того чтобы коррекционная работа была максимально эффективна, необходимо, чтобы работа была комплексной и системной и учитывала индивидуальные особенности личности ребенка.

Исходя из выше изложенного, можно сделать вывод, что агрессивное поведение имеет глубинные психологические корни. Важно не подавлять агрессию у детей, так как агрессия – это жизненно важное и естественное чувство для человека. Непозволение ребенку выразить агрессию может способствовать развитию аутоагрессии или формированию психосоматических расстройств. Гораздо важнее научить ребенка контролировать свою агрессию и выражать ее социально приемлемым способом, не ущемляя свои интересы и не нарушая границы других людей.

### **Список литературы**

1. Бандура А. Теория социального научения. – СПб: Евразия, 2000.
2. Бреслав Г. Э. Агрессия у детей и подростков: учебное пособие / под ред. М. Платоновой. – СПб, 2006.
3. Бреслав Г. Э. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве. – М., 2008.
4. Бэрон Р. Агрессия / Р. Бэрон, Д. Ричардсон. – СПб: Питер, 2001.
5. Лютова Е. К. Агрессивные дети / Е. К. Лютова, Г. Б. Моница. – М.: ЦСПА «Генезис», 2000.
6. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. – М., 1994.

**Дружнева Анастасия Игоревна**  
Филологический факультет, 1-й год обучения  
Научный руководитель:  
Халида Абдрахмановна Шайхутдинова, к. ф. н.

**ОСОБЕННОСТИ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ  
ЮРИДИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ  
В УСЛОВИЯХ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ**

Обучение иностранному языку способствует развитию коммуникативных навыков, познанию иноязычной культуры и общению на международном уровне. Однако преподавание иностранного языка на разных факультетах отличается по своим целям, задачам и формируемым у студентов компетенциям. Изучение иностранного языка происходит параллельно с другими юридическими дисциплинами, что помогает закреплению материала и созданию терминологической базы для чтения и понимания специализированных текстов студентами. В условиях межкультурной коммуникации изучение иностранного языка является крайне необходимым для профессиональной деятельности. Под межкультурной коммуникацией мы понимаем вслед за Е. М. Верещагиной и В. Г. Костомаровым «адекватное взаимопонимание двух участников коммуникативного акта, принадлежащих к разным национальным культурам» [4, с. 26].

В зависимости от специфики юридического факультета важно понимать задачи направления подготовки. Принимая во внимание различия в направлениях подготовки, было бы неверно устанавливать единую цель в обучении будущих специалистов. Для многих юридических специальностей владение английским языком или, в частности, юридическим английским крайне необходимо. Например, для студентов юридического факультета, имеющих в программе обучения международное право, знание юридического английского является обязательным, так как в работе будет присутствовать англоязычная документация и, соответственно, общение на иностранном языке. Однако вопрос заключается в том, что при изучении английского языка будет в приоритете: грамматика или лексика? Для выпускников юридического факультета, конечно, необходимо понимание грамматики и особенностей юридической терминологии, которые различны в американском и английском языках права. Изучение профессиональной терминологии и различия в системах американского и английского права поможет ближе узнать юридическую культуру этих стран, что, в свою очередь, может быть полезным в будущей профессиональной деятельности.

Не стоит забывать, что изучение иностранного языка невозможно без познания иностранной культуры. Для студентов-юристов это особенно актуально, так как знания иностранного языка и профессиональной терминологии не являются достаточным для международного общения. Понимание и уважение особенностей другой культуры закладывает фундамент для взаимодействия разных стран и народов.

Для студентов, изучающих международное право, необходимость овладения иностранным языком вызвана процессом глобализации, расширением международного сотрудничества в экономическом, политическом, культурном и других сферах жизни [1, с. 76]. Выпускники юридических факультетов, понимающие разницу в американской и английской правовых системах, умеют правильно применять профессиональную юридическую лексику, знают культурные особенности англоязычных стран, являются более конкурентоспособными в российских и зарубежных компаниях [3, с. 53].

Многие компании требуют наличия сертификата, подтверждающего знания английского языка. Например, IELTS или BEC, но также есть сертификаты, подтверждающие знание юридического английского – ILEC (International Legal English Certificate). Конечно, для получения таких сертификатов необходимо весьма углубленное изучение иностранного языка, а соответственно большее количество аудиторных занятий. Однако, если вести речь об изучении языка не в столь углубленном понимании, то стоит отметить, что при обучении на первый план выходит овладение лексическим составом языка. Для юристов в отличие от лингвистов углубленное изучение грамматики не является приоритетной задачей. Если рассмотреть стандарты таких документов как, трудовой договор, договор о неразглашении, брачный контракт или свидетельство о браке, то можно отметить ряд сходств и отличий. Как известно, юридический дискурс не изобилует прилагательными, имеет стро-

гий порядок слов и официальный стиль. Также в нем используется небольшое количество времен и модальных глаголов. Что касается перечисленных документов, то стоит отметить, что лексика повторяется, за исключением терминов и оборотов, которые используются лишь в конкретном документе. Однако та же лексика отличается также в британском и английском варианте. Соответственно, изучение лексики и специализированной терминологии становится приоритетным.

Если говорить о пользе изучения иностранного языка для студентов, изучающих российское право, то стоит отметить, что даже при изучении иностранного языка в рамках дисциплины «Иностранный язык», кругозор учащихся значительно расширяется. Обучение иностранному языку знакомит их с другой культурой, с другим образом жизни и с совершенно другим менталитетом, без чего невозможно подлинное изучение культуры народа [5, с. 121]. После окончания вуза знание иностранного языка является преимуществом при поиске работы и стимулируется дополнительной оплатой, даже если будущая работа не связана с международными отношениями. Если посмотреть на опыт проведения Чемпионата мира по футболу в 2018 г., то нельзя не обратить внимания, что многие иностранцы обращались с разнообразными вопросами к полицейским. Не стоит забывать, что мы живем в мире международного сотрудничества, когда Олимпиада, Универсиада, конкурс Евровидение, Чемпионаты мира по различным видам спорта, разнообразные конференции проходят во всех странах, в том числе и в России. Знание иностранного языка помогает органам правопорядка при организации и обслуживании таких международных мероприятий. А сотрудники правоохранительных органов – это студенты, окончившие юридический факультет.

Главным итогом изучения юридического английского языка будет успешное применение знаний, умений и навыков на практике для решения профессиональных задач, что в значительной мере расширяет возможность трудоустройства. Выпускники юридических факультетов готовы к работе с профессиональной информацией. Возможность совершения ошибки при составлении документа или неточность в понимании полученного документа на английском языке значительно уменьшается, если выпускник достаточно компетентен в области применения специализированной юридической лексики, а также имеет достаточные знания в области культурных особенностей страны изучаемого языка. Кроме того, в современном мире владение иностранным языком на достаточном коммуникативном уровне помогает устанавливать контакты не только на межличностном уровне, но и на международном уровне.

#### **Список литературы**

1. Азизова С. М. Особенности профессионального ориентированного обучения английскому языку студентов юридического профиля // Педагогический журнал. – 2016. – № 4. – С. 75–77.
2. Алонцева Н. В. Английский для студентов факультетов права и международных отношений = International Legal English for Students of Law and Internatioanl Relations. – М.: ТетраСистемс, 2009.
3. Андриенко А. С. Английский язык для студентов неязыковых вузов. – Ростов н/Д: Феникс, 2007.
4. Верещагина Е. М. Язык и культура / Е. М. Верещагина, В. Г. Костомаров. – М.: Индрик, 2005.
5. Иная ментальность / В. И. Карасик [и др.]. – М.: Гнозис, 2007.

**Дубровина Юлия Михайловна**  
Филологический факультет, 2-й год обучения  
Научный руководитель:  
Чуйкова Элина Сергеевна, к. п. н., доцент

#### **ФОРМИРОВАНИЕ ТЕСТОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

В настоящее время на этапе филологического обучения в образовательных учреждениях тесты все чаще занимают главную роль при оценивании результатов. На самом деле, данная форма контроля начала функционировать в системе Российского образования совсем недавно, если сравнивать с опытом европейских стран. При этом роль тестирования в обучении безуданно увеличивается. Данная форма контроля завоевала одобрение и уважение со стороны многих специалистов [1; 7; 8]. Несомненно, с помощью тестов очень удобно вести систематический контроль знаний учащихся, но есть и другие преимущества, такие как выявление трудностей языкового материала или определение

степени владения иностранным языком, а так же средством предвидения успеха или неуспеха в обучении. Таким образом, в настоящее время учитель должен обладать сформированной тестологической компетенцией для плодотворной и качественной работы с учащимися.

Раскроем понятие «тестологическая компетенция». В ряде исследований компетенция в тестологии рассматривается наряду важных составляющих профессиональной компетентности учителя английского, немецкого и других языков (В. И. Кузнецова, М. А. Агафонова, А. В. Дроздова и др.). А. В. Дроздова связывает тестовую компетенцию с овладением разного рода стратегиями, а именно предтестовыми стратегиями, во время тестирования, после тестирования и способностями использовать данные стратегии в педагогической деятельности [3, с. 15]. Схематично процесс тестирования можно представить следующим образом:

1-й этап – определение темы, разработка теста и спецификации,

2-й этап – проведение тестирования,

3-й этап – анализ, включающий выявление трудностей и дальнейший план обучения.

Согласно исследованиям Кузнецовой В. И. тестологическая компетенция включает в себя комплекс организационно-управленческих и аналитико-конструктивных компетенций [4, с. 6].

Обладая организационно-управленческими тестологическими компетенциями педагоги умело ставят цели дидактического тестирования, определяют необходимое количество времени на весь тест и каждый блок в отдельности, верно делают анализ, а именно, правильно оценивают результаты и обосновывают неуспехи обучающихся. Эти компетенции расположены на двух ступенях.

Первая ступень называется воспроизводящей. Согласно этому блоку преподаватель должен четко осознавать этапы тестирования, соответственно ставить задачи к каждому из этапов, знать как распределить время выполнения, знать основные алгоритмы шкалирования и интерпретации результатов.

Вторая ступень называется деятельностной. Она характеризует способности учителя осуществлять ту или иную деятельность, то есть определять этапы теста, уметь ставить задачи, распределить время на выполнение, выполнить анализ.

Структура организационно-управленческих тестологических компетенций представлена на рис. 1, где ДТ – дидактический тест, а ТЗ – тестовое задание.



Рисунок 1. Структура организационно-управленческих тестологических компетенций по В. И. Кузнецовой [4]

Обладая аналитико-конструктивными компетенциями, педагог должен без определенной сложности выполнять анализ, проводить оценивание, производить коррекцию и конструирование тестового материала. Здесь важно знать содержание тестового материала, так как в тестовый мате-



риал входят и дидактические тесты, и тестовые задания, а так же инструкции. Непременно должны присутствовать описание алгоритма оценивания тестовых заданий, спецификации дидактического теста. Компетенции данной группы тоже представлены на двух ступенях.

Первая ступень именуется уровнем воспроизведения и распознавания. Педагогическая деятельность данного уровня характеризуется способностью к распознаванию типов дидактических тестов и видов тестовых заданий, а также владеет основами тестологической теории.

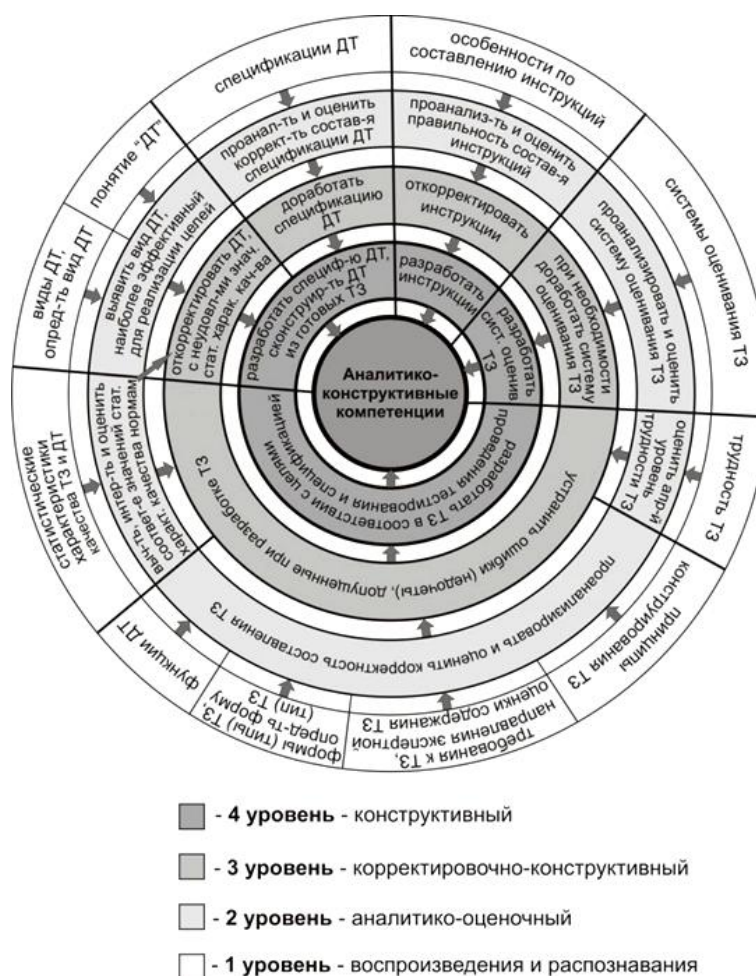


Рис. 2. Структура аналитико-конструктивных компетенций по В. И. Кузнецовой [4]

Вторая ступень называется аналитико-оценочной. Здесь педагог умеет проводить анализ и выставлять оценки за готовый тестовый материал.

Третья ступень называется корректировочно-конструктивной. Здесь учитель имеет способность корректировать готовые тестовые материалы при наличии недостатков.

Четвертая ступень называется конструктивной. Здесь учитель способен создавать новые варианты тестовых материалов. Мы можем увидеть соотношение аналитико-конструктивных тестологических компетенций на рис. 2, где ДТ – дидактический тест, а ТЗ – тестовое задание [6, с. 55]

Для каждого уровня характерны определенные компетенции, которыми должен обладать современный преподаватель. С целью оценивания данных компетенций были систематизированы критерии А. Н. Майоровым. Доктор педагогических наук А. Н. Майоров отмечает, что критерии компетентности в тестировании представляются полезными с трех точек зрения:

- 1) для самопроверки собственной подготовленности как пользователя тестовых методик и как разработчика тестовых методик;
- 2) для разработки соответствующих программ обучения тестологов и пользователей тестовым инструментом среди педагогов;
- 3) для определения уровня компетенции разработчиков и пользователей тестовых материалов.

Итак, А. Н. Майоров выделяет несколько групп вопросов в целях контроля компетенций в тестировании [5, с. 253]:



- 1) тестирование: определение необходимости в обследовании,
- 2) основные принципы шкалирования и стандартизации,
- 3) важность надежности и валидности,
- 4) принятие решений об использовании тестов в качестве одного из компонентов процесса обследования,
- 5) проведение тестирования и обработка результатов,
- 6) адекватное использование результатов тестирования и обеспечение письменной или устной обратной связи с учащимися.

Далее необходимо соотнести ряд компетенций и раздел контроля, что видно на рис 3. То есть постановка цели и осуществление постановки цели отнесем к критериям знаний теории, то есть определение тестирования и необходимость в обследовании. Умение измерять время отнесем к критериям важности и валидности тестов. Умение шкалировать и интерпретировать соответственно измеряются степенью владения основными принципами шкалирования и стандартизации.



Рисунок 3. Сопоставление тестологических компетенций и соответствующих критериев на организационно-управленческом уровне



Рисунок 4. Сопоставление тестологических компетенций и соответствующих критериев на аналитико-конструктивном уровне

Как видно из рисунка 4, для эффективного развития тестологической компетенции учителя-предметника необходимо четко понимать, что подразумевается под результатами обучения данного предмета. В частности, в подготовке будущих учителей иностранного языка понадобится выделить цикл заданий на анализ, формулировку и интерпретацию критериев оценивания языковых навыков и речевых умений [3]. Проанализировать результаты теста по иностранному языку возможно качественно только в том случае, если будущий учителей понимает:

- какие аспекты языковых навыков проверяются при контроле лексических, грамматических и произносительных навыков;
- какие качества монологической и диалогической устной речи являются специфичными,
- какие стороны письменного произведения подлежат анализу и проверке,
- какие умения и в каких видах аудирования, чтения необходимо оценивать.

Это предполагает хорошее знание стандарта обучения по предмету, типовых программ обучения иностранному языку и современных тестовых форматов, существующих в отечественной и международной практиках.

## Список литературы

1. Все об образовании и обучении. – Режим доступа: <http://eduproj.net/znachenie-testirovaniya-v-protssesse-obucheniya-t691.html>. – Загл. с экрана.
2. Государственное бюджетное учреждение дополнительного профессионального образования Самарской области «Региональный центр мониторинга в образовании». Региональная контрольная работа по английскому языку 6-го класса – опыт апробации школы № 13 г. о. Чапаевск в 2015–2016 гг.
3. Дроздова А. В. Методика тестового контроля процесса формирования коммуникативной компетенции студентов, изучающих французский язык как второй иностранный на базе английского (языковой вуз, начальный этап): автореф. дисс. ... к. пед. н. М., 2010. 23 с.
4. Кузнецова В. И. Формирование тестологической компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки в вузе: автореф. дис. ... к. п. н.: 13.00.08. – Калуга, 2011.
5. Михайлычев Е. А. Дидактическая тестология. – М.: Народное образование, 2001.
6. Национальная педагогическая энциклопедия. – Режим доступа: <http://didacts.ru/termin/specifikacija-testa.html>. – Загл. с экрана.
7. Теоретические и методологические проблемы современного образования: материалы научно-практической конференции 25–30 мая 2010 г. – М., 2013.
8. Чурина К. В. Тестирование как форма контроля результатов обучения / К. В. Чурина, Е. К. Зиминая // Молодой ученый. – 2015. – № 9. – С. 1214–1217.

**Евграфова Майя Евгеньевна**

Психолого-педагогический факультет, 1-й год обучения

Научный руководитель:

Разагатова Наталья Александровна, к. п. н., доцент

## **ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ГРАМОТНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

Впервые термины «грамотность» и «функциональная грамотность» были введены на Всемирном конгрессе по ликвидации неграмотности, проходившем в Тегеране в сентябре 1965 год [10, с. 4]. Разница между ними состояла в том, что грамотность – это лишь умение человека читать и писать, а функциональная грамотность включает в себя более широкие познания. В 1978 г. была утверждена новая редакция рекомендаций ЮНЕСКО «О стандартизации международной статистики в области науки и техники», в соответствии с которой, «функционально грамотным считается тот, кто может участвовать во всех видах деятельности, в которых грамотность необходима для эффективного функционирования его группы и которые дают ему также возможность продолжать пользоваться чтением, письмом и счетом для своего собственного развития и для развития общины» [5, с. 556–570].

Таким образом, термин «функциональная грамотность» определяет повышенный уровень грамотности, который необходим для успешного функционирования человека в социальных взаимоотношениях для реализации жизнедеятельности личности в определенной цивилизованной среде [4].

Другими словами, функциональная грамотность – представляет собой определенную ступень развития знаний, умений и навыков, благодаря которым гарантировано функционирование личности в системе социальных отношений.

В своей работе Л. М. Перминова выделяет две ключевые составляющие функциональной грамотности [6, с. 25]:

1) содержательно-деятельностная компонента – характеризует «технологическую» основу жизнедеятельности общества в целом и человека в частности, которая включает следующие компоненты:

- умения по общеучебным дисциплинам;
- «функциональные», т. е. межпредметные умения, способствующие практическому применению полученных знаний для решения, как образовательных, так и жизненных задач;
- практические умения социальной коммуникации и социальной адаптации личности;
- предметные базовые и дополнительные знания и умения, необходимые для продолжения образования;

2) потребностно-мотивационная компонента – характеризует готовность и способность личности к:

- повышению уровня образованности;
- выбору профессии, на основе самоидентификации;
- коммуникативной деятельности в новой социокультурной среде.

Принято выделять несколько основных видов функциональной грамотности [11, с. 144]:

- коммуникативная грамотность – выражается в свободном владении речью, способностью воспринимать чужую устную и письменную речь, а также самостоятельно выражать свои мысли в устной, письменной речи и речи в компьютерной форме;
- информационная грамотность – выражается в умении осуществлять поиск информации в учебных, справочных изданиях, в дополнительной литературе, в сети Интернет;
- деятельностная грамотность – выражается в проявлении организационных навыков и умений.

От того, будут ли сформированы эти умения и навыки у младшего школьника, зависят его успехи в последующем обучении в средней и высшей школах в целом. В связи с этим можно говорить о том, что функциональная грамотность является средством повышения качества образования в начальной школе, поскольку в современном мире недостаточно формировать у детей элементарных навыков правописания и речи. Необходимо уже на этапе начального образования формировать у школьников «оптимальный уровень языкового и речевого развития младшего школьника, который должен обеспечиваться познавательной, коммуникативной, ценностно-смысловой, информационной и личностной компетенциями» [11, с. 145].

Многие ведущие педагоги рассматривали в своих работах проблему формирования функциональной грамотности школьников. Так, например, А. Н. Леонтьев под функциональной грамотностью понимает умение решать жизненные проблемы, а О. Е. Лебедев утверждает, что это определенный уровень образованности, который учащийся достигает за время обучения в основной школе [8, с. 24]. А. С. Тангян указывает на взаимосвязь функциональной грамотности школьника с тенденцией на повышенные требования к уровню знаний и умений по мере роста потребностей человека в полномправном его вовлечении во все сферы жизни общества [9, с. 39].

Функциональная грамотность становится актуальной только тогда, когда мы сталкиваемся с ее отсутствием. Следовательно, можно говорить, что основной целью функциональной грамотности в начальной школе является формирование функционально грамотной личности, которая отличается, прежде всего, как самостоятельный человек, постоянно познающий окружающий мир, умеющий жить в социуме, действующий в соответствии с общественными ценностями и интересами и обладающий определёнными качествами и компетенциями.

Ключевыми компетенциями функциональной грамотности являются следующие:

- умение изучать;
- умение находить;
- умение мыслить;
- умение содействовать;
- умение приниматься за дело.

А. М. Новиков относит к базовым компетенциям помимо умений еще и личностные качества [2, с. 27–28]:

- самостоятельность действий;
- креативный подход к выполнению любого задания;
- стремление постоянно обновлять свои знания;
- гибкость ума;
- умение общаться.

Среди основных компонентов функциональной грамотности принято выделять следующие [3, с. 40]:

- наличие объема знаний по определенным правилам, принципам и сведениям;
- наличие навыка усваивать общие понятия и умения, которые составляют познавательную базу;
- способность приспосабливаться к изменяющемуся миру;
- умение разрешать конфликты;
- умение работать с информацией;

- стремление повышать уровень образования и др.

Однако, не смотря на то, что в нашем обществе традиционно считается, что школьное образование должно готовить ребенка к будущей взрослой жизни, до сих пор нет конкретных рекомендаций учителям, чем наполнить содержание такого обучения, какими средствами можно достичь определённого уровня образованности учащихся.

Для исправления сложившейся ситуации в начальной школе, по словам Н. Р. Сурмавы, необходимо решить следующие задачи, отвечающие за формирование функциональной грамотности младших школьников [8, с. 26]:

- определить круг знаний, навыков и умений, характеризующих функциональную грамотность учащихся;
- выявить связь структуры и содержания функциональной грамотности с содержанием начального образования;
- выявить дидактические возможности предметов из курса начальной школы при формировании функциональной грамотности учащихся;
- определить сферы знания, в которых проявляется функциональная грамотность в начальной школе;
- грамотно адаптировать содержание учебных программ, освоение которых необходимо для достижения функциональной грамотности учащихся.

Сущность функциональной грамотности в младших классах состоит в организации процесса всестороннего развития детей средствами учебных объектов начальной школы, основываясь на уже полученных детьми знаниях, умениях и способностях, и развитию навыков мышления и общения.

Приоритетным направлением при формировании функциональной грамотности в начальной школе является развитие умений правильно и эффективно пользоваться русским языком в устной и письменной речи – учащиеся должны свободно владеть всеми видами речевой деятельности: чтением, письмом, говорением, слушанием.

На первом этапе формирования функциональной грамотности в младших классах одной из основных целей является формирование у детей навыков самостоятельной учебной и познавательной деятельности. Второй этап характеризуется усилением самостоятельности учащихся, но под опосредованным руководством со стороны учителя, задачей которого является четкая организация учебного взаимодействия детей друг с другом в малых группах. На третьем этапе формирования функциональной грамотности младшие школьники становятся способными максимально самостоятельно выполнять любую учебную задачу, а также выстроить взаимодействие со сверстниками и учителем для преодоления своего незнания. На четвертом этапе учащиеся осваивают позицию учителя [1, с. 25].

На первоначальном этапе преподавания в начальных классах необходимо, прежде всего, организовать процесс формирования и совершенствования умений учащихся размышлять с помощью таких логических приемов, как анализ, синтез, сопоставление, обобщение, систематизация умозаключение, классификация, отвержение. Причем развитию функциональной грамотности на уроках способствуют задачи, соответствующие уровню логических приемов.

Говоря о функциональной грамотности в начальной школе, стоит обратить внимание и на особенности мотивационно-ценностной сферы личности школьника – в структуре мотивов к учебе у детей преобладают интерес к содержанию и процессу учебной деятельности, а также появляются мотивы совершенствования способов учения и взаимодействия с окружающими.

Таким образом, институт начальной школы ориентирован на достижение элементарной грамотности как основного уровня образованности ученика младшего школьного возраста. В процессе обучения в начальной школе у детей закладываются основы целостной системы умений, навыков и способностей функциональной грамотности и социальной компетентности. В связи с этим можно сделать вывод, что функциональная грамотность является средством повышения качества образования в начальной школе, проявляющаяся через «повышение уровня элементарной грамотности, включающей сформированность опорных умений устной и письменной речи, счета, социального взаимодействия (навыки общения, умение осуществлять совместную деятельность, вести себя в обществе и т. д.)» [1, с. 26].

Теория функциональной грамотности базируется на международном оценочном исследовании «Международная программа оценки учебных достижений 15-летних учащихся (PISA)» [7, с. 39], которая оценивает учащихся на предмет их способностей применять полученные в школе знания и

умения при решении встающих перед ними проблем в разных областях деятельности. При оценке межличностных социальных взаимоотношений применяется «Международное мониторинговое исследование качества школьного математического и естественнонаучного образования TIMSS».

Результаты участия Российской Федерации в исследованиях PISA и TIMSS наглядно показывают, насколько преподаватели общеобразовательных учебных заведений страны предоставляют своим ученикам квалифицированные предметные знания, и начинается этот процесс именно с формирования функциональной грамотности в начальной школе.

#### **Список литературы**

1. Буцаева В. В. Работа учителя по развитию функциональной грамотности учащихся начальных классов // Вестник научных конференций. – 2018. – № 10-1(38). – С. 23–25.
2. Ермоленко В. А. Функциональная грамотность в современном контексте. – М.: ИТОП РАО, 2002.
3. Карсыбаева А. Б. Функциональная грамотность школьников и проблемы начальной школы / А. Б. Карсыбаева, А. А. Самарканова // Сборники конференций НИЦ Социосфера. – 2016. – № 9. – С. 40–41.
4. Леонова Е. В. Адаптация и дезадаптация школьников в контексте требований новых федеральных образовательных стандартов / Е. В. Леонова, С. С. Шатова, Е. В. Щербакова // Психологическая наука и образование. – 2014. – Т. 6, № 4.
5. О стандартизации международной статистики в области науки и техники : рекомендация ЮНЕСКО (принята в г. Париже 27.11.1978 на 20-ой сессии Генеральной конференции ЮНЕСКО) // Свод нормативных актов ЮНЕСКО. – М.: Международные отношения, 1991. – С. 556–570.
6. Перминова Л. М. Формирование функциональной грамотности учащихся: основы теории и технология. – СПб: СПбГУПМ, 1998.
7. Поддьяков А. Решение комплексных проблем в PISA-2012 и PISA-2015: взаимодействие со сложной реальностью // Образовательная политика. – 2016. – № 6. – С. 34–53.
8. Сурмава Н. Р. Эволюция понятия «функциональная грамотность» в педагогической теории и практике // Вестник Московского гуманитарно-экономического института. – 2014. – № 3. – С. 22–27.
9. Тангян С. А. Высшее образование в перспективе 21-го столетия // Педагогика. – 2000. – № 2. – С. 38–45.
10. Тангян С. А. Новая грамотность в развитых странах // Советская педагогика. – 1990. – № 1. – С. 3–9.
11. Тараканова Т. А. Формирование и развитие функциональной грамотности у учащихся начальной школы // Научный альманах. – 2018. – № 9-1(47). – С. 143–145.

**Зайцева Жанна Александровна**

Психолого-педагогический факультет, 2-й год обучения

Научный руководитель:

Устюжанинова Елена Николаевна, к. психол. н., доцент

#### **СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ ПРОБЛЕМЫ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ К ДОШКОЛЬНОМУ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМУ УЧРЕЖДЕНИЮ**

И в отечественной, и в зарубежной науке огромное внимание уделяется проблемам психического развития ребенка в период раннего детства. Проведя изучение и анализ научной литературы, мы констатируем следующее. Большое количество работ по проблеме адаптации ребенка к дошкольному образовательному учреждению (ДОУ) говорит о ее актуальности, которая связана со значительным распространением исследуемого явления.

Поскольку основная масса детей в определенный возрастной период поступает в дошкольное образовательное учреждение, невозможно переоценить роль воспитания в детском саду. Безусловно, это весьма важный этап в жизни каждого человека. Тем более что, как правило, поступление ребенка в дошкольное учреждение совпадает с кризисом трех лет. И наслаивание этого кризиса на период привыкания ребенка к детскому саду может служить дополнительным фактором, осложняющим адаптацию. Для ребенка это первый серьезный опыт социализации. То, насколько легко ребенок адаптируется к новым условиям, определяет его успешность и адаптивность в будущем.

Проблемой адаптации ребенка к условиям дошкольного образовательного учреждения занимались многие педагоги, психологи: Н. М. Аксарина, Г. М. Андреева, Л. В. Белкина, Н. Г. Ватутина, Р. Р. Калинина, К. Л. Печора, А. С. Роньжина, Р. В. Тонкова-Япольская и другие.

Под адаптацией в самом общем виде подразумевается способность организма приспособляться к условиям внешней среды. Говоря о социальной адаптации, необходимо понимать ее как процесс приспособления человека к новым условиям социальной среды и как механизм социализации личности [3].

Безусловно, для ребенка детский сад является новым пространством, где он встречает много незнакомых людей, где действуют новые правила и ему приходится приспособляться. Поступая в дошкольное образовательное учреждение, все дети, так или иначе, проходят адаптационный период. По статистике, большинство детей, поступивших в ДОО, переживают среднюю или тяжелую адаптацию. Проанализировав и обобщив информацию из научных источников, мы пришли к выводу, что существует несколько подходов к изучению степени адаптации ребенка к детскому саду.

Во-первых, степень адаптации выделяют по временным рамкам: легкая (15–30 дней), средняя (30–60 дней), тяжелая (от 2 до 6 месяцев). Это значит, что определенный набор параметров приходит в норму, в привычное состояние в течение определенного отрезка времени. Как правило, здесь речь идет о нормализации режима сна, бодрствования, питания, привычной активности, стабилизации эмоционального фона ребенка и так далее. А степень адаптации определяется длительностью периода данного периода.

Во-вторых, А. С. Роньжина выделяет три уровня адаптации – высокий, средний и низкий. Эти уровни содержательно раскрываются в следующих критериях, обуславливающих уровень адаптированности ребенка к ДОО: общий эмоциональный фон ребенка, его познавательная и игровая активность, взаимоотношения со взрослыми, взаимоотношения с детьми, реакция на изменение привычной ситуации [9].

В третьих, Н. Д. Ватутина предлагает в качестве значимых показателей степени адаптированности ребенка к ДОО следующие: эмоциональный настрой во время прихода в детский сад, отношение ребенка к расставанию с родителями, снижение веса ребенка, его вегетативные реакции и двигательную расторможенность. По мнению Ватутиной, существует три степени адаптированности – легкая, средняя и тяжелая [5].

Безусловно, «адаптация» – довольно сложное понятие и включает в себя гораздо больше критериев. Диапазон факторов, влияющих на процесс адаптации ребенка к детскому саду, весьма широк, и постоянно пополняется.

**Возраст ребенка.** Так, установлено, что дети 1,5–2 лет легче привыкают к детскому саду. Объясняется это тем, что у ребенка еще не сформирована сильная эмоциональная привязанность к матери, и как следствие, ему легче привыкнуть к расставанию с ней на весь день [2]. При этом, ряд авторов сходится во мнении, что детям этого возраста труднее наладить контакт со сверстниками, поскольку они еще не умеют играть вместе. Далее, говоря о возрасте 2,5–3,5 лет, самом распространенном возрастном сегменте поступления в дошкольное образовательное учреждение, необходимо учитывать наслоение кризиса 3 лет, который у каждого ребенка протекает с индивидуальной интенсивностью и длительностью. Что же касается более старшего возраста, а такие случаи также нередки, здесь ребенок с одной стороны – в известной степени самостоятелен и умеет взаимодействовать как со взрослыми, так и с детьми; а с другой – настолько привык к тому, что мама всегда рядом, что ему трудно привыкнуть расстаться с ней на весь день. У каждого возраста есть как плюсы, так и минусы для поступления в ДОО, однако, в любом возрасте возможна успешная адаптация.

**Пол ребенка.** Некоторые авторы отмечают, что девочкам легче адаптироваться к новым условиям, однако, на наш взгляд, индивидуальные особенности ребенка зачастую наиболее значимы, чем гендерные различия.

**Состояние здоровья.** Поступление в детский сад – это стресс для организма ребенка, его еще называют иммунологическим стрессом [10]. Очевидно, что физически ослабленные и часто болеющие дети значительно труднее переносят период привыкания [4]. Комплекс оздоровительных профилактических мер поможет избежать предполагаемых осложнений периода адаптации. В связи с этим необходимо учитывать, какими заболеваниями болел ребенок до поступления в детский сад, как часто и сколько времени, в среднем, длились эти заболевания.

**Наложение возрастных кризисов.** Кризис трех лет, называемый «я сам», характеризуется возрастающей самостоятельностью ребенка, перестройкой отношений между ребенком и взрослым, проявляется выражением упрямства, негативизма, своеволием и обесцениванием взрослых. Происходит становление самосознания, рождение автономной личности, имеющей свои собственные же-

лания и намерения, появляется стремление к самостоятельной деятельности, похожей на деятельность взрослого. Разрешение кризиса символизирует смена ведущей деятельности – переход от предметно-орудийной деятельности к сюжетно – ролевой игре [11]. Все вышесказанное обосновывает влияние наложения возрастного кризиса на адаптацию к ДООУ.

**Привычный режим дня ребенка.** То, насколько домашний режим будет совпадать с режимом дня в детском саду, во многом будет определять комфорт пребывания ребенка в ДООУ.

**Уровень развития навыков самообслуживания.** Очевидно, что ребенок, умеющий сам одеваться, принимать пищу, ходить в туалет, в условиях детского сада будет чувствовать себя увереннее, нежели чем тот, которому постоянно нужна помощь. Здесь речь не идет о полной самостоятельности, было бы удивительно ждать этого от трехлетнего ребенка. Но все же стремиться к освоению элементарных навыков самообслуживания необходимо.

**Умение общаться со взрослыми и сверстниками** также оказывает влияние на течение процесса адаптации ребенка, поскольку даже инициативные и общительные дети в новых условиях детского сада становятся малообщительными и замкнутыми. Особенно уязвимыми оказываются неконтактные, закрытые, не владеющие навыками общения дети. Доброжелательность, внимание и поддержка воспитателя помогут таким детям быстрее адаптироваться к условиям детского сада, а организация совместных игр и контроль за взаимодействием в группе сверстников обеспечат успешность привыкания детей к ДООУ.

Чем выше **сформированность предметной и игровой деятельности**, тем увереннее ребенок чувствует себя в новой среде, и как следствие, легче адаптируется к новым условиям.

**Наличие, либо отсутствие сиблингов.** Единственные в семье дети, чрезмерно опекаемые, привыкшие к исключительному вниманию, неуверенные в себе сложнее привыкают к новым условиям. Научно доказано, что дети, у которых есть братья – сестры, более самостоятельны, чем их сверстники – единственные дети в семье. Они имеют больше навыков, чаще инициативны в общении и играх, умеют договариваться в спорных ситуациях, а следовательно прогноз адаптации будет для них более благоприятен.

**Дополнительные стрессы.** Переезд, изменение состава семьи (рождение или усыновление ребенка, развод родителей, утрата близкого человека), дополнительная нагрузка в виде новых спортивных секций, занятий по раннему развитию, иностранному языку и прочее усложняют процесс привыкания к ДООУ.

**Стиль детско-родительских отношений.** Стилевые особенности детско-родительских отношений оказывают существенное влияние на процесс адаптации дошкольника к детскому саду [1; 6].

**Привязанность к матери.** Чувство привязанности к близким имеет прямое отношение к формированию адаптационных механизмов [8]. Чем более развита эмоциональная связь с матерью, тем труднее будет проходить адаптация [1]. Но, с другой стороны отсутствие эмоциональной связи с матерью может пагубно отразиться на дальнейшем развитии ребенка [7].

**Особенности эмоционально-волевой сферы матери, уровень тревожности.** Дети на тонком эмоциональном уровне чувствуют обеспокоенность матери, ее настроение. Поэтому, прежде всего, свое внутреннее состояние должна изменить мать. Когда речь идет об адаптации к детскому саду, в центре внимания всегда ребенок. При этом родители, которые зачастую находятся в не меньшем стрессе, остаются без внимания. И если для отца ситуация не столь критична, поскольку для него привычно утром уходить на работу и возвращаться домой вечером, разлука с семьей ежедневна и обыденна; то для матери ситуация складывается не так безболезненно. Чем меньше у матери сомнений в целесообразности посещения детского сада, тем больше уверенности, что ребенок привыкнет к новым условиям. А ребенок, реагируя на столь уверенную позицию мамы, гораздо легче пройдет процесс адаптации.

Каждая последующая адаптация в жизни ребенка основывается на тех навыках, которые он приобрел в адаптации предыдущей. Преодоление адаптационного периода к саду создает фундамент для успешной адаптации в будущем.

Итак, в статье мы рассмотрели понятия адаптации, социальной адаптации, провели анализ научных исследований по проблеме адаптации детей к дошкольному образовательному учреждению. Представили обзор подходов к изучению адаптации ребенка к дошкольному образовательному учреждению, провели анализ факторов, влияющих на процесс адаптации детей. Нами определено, что на течение процесса адаптации влияет целый ряд факторов, среди которых: возраст ребенка на мо-

мент поступления в ДОУ, пол ребенка, состояние его здоровья, наложение возрастного кризиса, соответствие домашнего режима режиму детского сада, уровень развития навыков самообслуживания, умение общаться со взрослыми и сверстниками, сформированность предметной и игровой деятельности, наличие/отсутствие сиблингов, личностные и психологические особенности, наличие или отсутствие дополнительных стрессов, стиль детско-родительских отношений, степень привязанности к матери, особенности эмоционально-волевой сферы матери, ее тревожность. Диапазон факторов, влияющих на процесс адаптации ребенка к детскому саду, весьма широк, и постоянно пополняется. При этом каждый ребенок имеет ресурс, необходимый для преодоления адаптационного периода.

#### **Список литературы**

1. Авдеева Н. Н. Особенности привязанности ребенка к матери, стиль детско-родительских отношений и адаптация ребенка к ДОУ / Н. Н. Авдеева, И. В. Хохлачева // Психологическая наука и образование. – 2010. – № 3. – С. 97–105.
2. Аксарина М. Н. Воспитание детей раннего возраста. – М.: Медицина, 2007.
3. Андреева Г. М. Социальная психология: учебник для высших учебных заведений. – М.: Аспект Пресс, 2005.
4. Белкина Л. В. Адаптация детей раннего возраста к условиям ДОУ. – Воронеж: Учитель, 2006.
5. Ватутина Н. Д. Ребенок поступает в детский сад: пособие для воспитателей дет сада. – М.: Просвещение, 2003.
6. Волков Б. С. Психология общения в детском возрасте / Б. С. Волков, Н. В. Волкова. – М.: Педобщество, 2003.
7. Калинина Р. Р. Ребенок пошел в детский сад. К проблеме адаптации детей к условиям жизни в дошкольном учреждении // Дошкольное воспитание. – 1998. – № 4.
8. Печора К. Л. Развитие и воспитание детей раннего и дошкольного возраста. Актуальные проблемы и их решение в условиях ДОУ и семьи. – М.: Скрипторий 2003, 2006.
9. Роньжина А. С. Занятия с детьми 2–4 лет в период адаптации к дошкольному учреждению. – М.: книголюб, 2003.
10. Гонкова-Ямпольская Р. В. Основы медицинских знаний. – М.: Просвещение, 1986.
11. Эльконин Б. Д. Психология развития. – М.: Академия, 2001.

**Затеева Галина Александровна**

Психолого-педагогический факультет, 1-й год обучения

Научный руководитель:

Разагатова Наталья Александровна, к. п. н, доцент

#### **РАЗВИТИЕ ЛЕКСИКИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ПОМОЩЬЮ ЭЛЕКТРОННЫХ ТРЕНАЖЕРОВ**

Развитие школьника как личности, которая полноценно владела бы разными видами речи (устной и письменной) – это одна из основных задач обучения детей младшего школьного возраста в настоящее время, так как государству необходимы личности, которые будут не только интеллектуально развитыми, коммуникабельными, творческими, образованными, но и смогут трудиться в различных профессиональных сферах.

Главная задача современного педагога – это формирование основ культурного общения, коммуникативных умений, доброжелательного отношения к людям. Лексическая работа рассматривается как средство развития речи ребенка и средство формирования его жизненной позиции, исследуются особенности индивидуального (личного) лексического словаря младшего школьника.

Усвоение огромного лексического материала не может проходить стихийно. Одной из важнейших задач развития речи в начальной школе является упорядочение словарной работы, выделение в ней основных направлений, а также их обоснование, управление процессами обогащения словаря школьников.

Следует отметить, что в работах отечественных и зарубежных ученых Л. С. Выготского, А. А. Леонтьева, М. Р. Львова, Т. Г. Рамзаевой, Д. Э. Розенталь и других не отражается развитие лексики младших школьников с использованием электронных тренажеров. Отсюда возникает противоречие между необходимостью формирования лексических умений у обучающихся в урочной деятельности



с помощью электронных тренажеров и недостатком соответствующих научно-методических рекомендаций.

Теоретический анализ литературных источников позволил нам сформулировать следующие теоретические положения развития лексики у младших школьников:

Лексика (в широком смысле) – это совокупность слов, словарный состав того или иного языка. Лексика (в узком смысле), или ЛЕКСИКОН – совокупность слов, выражений, используемых кем-либо или где-либо, характерных для кого-либо, в нашем случае, для учащихся начальных классов [1, с. 421].

Нами были изучены особенности словарного запаса младших школьников, в ходе чего мы выявили, что словарь младшего школьника беден. Также дети часто повторяют одни и те же слова в своей речи, слабо владеют синонимикой.

Для успешного проведения словарной работы учитель должен использовать различные приемы толкования значений слов (показ предмета или действия, замена слов синонимами/антонимами, логическое определение, развернутое описание, включение в контекст, анализ морфологической структуры и словообразовательный анализ). Такое разнообразие приемов поможет учащимся усвоить значение новых слов и вызвать интерес к словарной работе [2, с. 6].

Однако в начальной школе не проходит работа над обогащением словарного запаса школьников с помощью электронных приложений, хотя их использование на уроках и во внеурочной деятельности позволяет вести обучение на качественно новом уровне и существенно повышает интерес к предметам, повышает качество знаний. Компьютерные технологии позволяют ученикам с интересом усваивать большой объем информации, а внеурочная деятельность становится более наглядной, разнообразной и увлекательной.

Для успешного формирования лексических умений необходим комплекс специальных заданий, упражнений для интерактивной доски или самостоятельного использования за компьютером, а также четко продуманная работа педагога не только на уроках русского языка, а также в других образовательных областях и во внеурочной деятельности [2, с.7].

Важно, что при формировании у младших школьников лексических умений было важно использовать материалы, интересные в содержательном плане, обеспечить каждому ученику осознания смысла и целей предлагаемых заданий и упражнений, обеспечить знание способа выполнения упражнений и создать обстановку, располагающую к сосредоточенному труду и непринужденному общению. Именно задания с использованием электронных симуляторов позволяют обеспечить выполнение этих важных задач.

Для внеурочной деятельности в рамках курса «Школа развития речи» был разработан комплекс упражнений. В каждом блоке будут приведены примерные задания для выполнения учащимися.

Всего таких заданий было разработано по 10 в каждом из 8 блоков:

БЛОК 1. Лексическое значение.

БЛОК 2. Синонимы.

БЛОК 3. Антонимы.

БЛОК 4. Однозначные и многозначные слова – омонимы.

БЛОК 5. Паронимы.

БЛОК 6. Прямое и переносное значение.

БЛОК 7. Изобразительно-выразительные средства языка.

БЛОК 8. Фразеологизмы и устойчивые сочетания.

В соответствии с результатами эксперимента, будут разработаны рекомендации для учителей начальных классов и руководителей школ по обогащению словарного запаса школьников в рамках курса внеурочной деятельности «Школа развития речи» с помощью электронных тренажеров.

### **Список литературы**

1. Ожегов С. И. Словарь русского языка: ок. 57 000 слов / под ред. Н. Ю. Шведовой. – М.: Рус. яз., 1989.
2. Соколова Т. Н. Школа развития речи. Курс «Речь»: методическое пособие: 3 класс. ФГОС. – М.: Росткнига, 2010.

### **ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ ПОДХОД К РАЗВИТИЮ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

В настоящее время, когда любой народ открыт для восприятия чужого культурного опыта и одновременно сам готов делиться с другими народами продуктами собственной культуры, особое значение приобретает изучение особенностей взаимодействия различных культур. Данное обращение к культурам других народов получило название «взаимодействие культур» или «межкультурная коммуникация» [3, с. 14].

Коммуникация действительно является межкультурной, если она происходит между носителями разных культур, а различия между этими культурами приводят к каким-либо трудностям в общении. Данные трудности связаны с разницей в ожиданиях и предубеждениях, свойственных каждому человеку и, естественно, отличающихся в разных культурах. У представителей разных культур по-разному идет дешифровка полученных сообщений. Все это становится значимым только в процессе коммуникации и приводит к непониманию, трудности и невозможности общения. Все это лишний раз утверждает важность обучения межкультурной коммуникации. Межкультурная коммуникация достаточно молодое направление в обучении иностранного языка, не обладающего единым и *строго сформированным понятийным аппаратом* и методологической системой. Тем самым, можно отметить, что для формирования межкультурной компетенции может выступать достаточно обширный учебный материал [2, с. 24].

В современных условиях развитие межкультурной коммуникации происходит в самых разных сферах человеческой жизни: науке, образовании, политике, туризме, спорте, военном сотрудничестве, личных контактах и т. д. Кроме того, происходящие социальные, политические и экономические изменения в мировом масштабе привели к небывалой миграции народов, их переселению, смешению и столкновению. В результате этих процессов все больше людей переступают культурные барьеры, которые раньше их разделяли. Развитие межкультурной компетенции с учетом контекста и сферы общения на иностранном языке является основой функционального подхода обучения.

Все вышеизложенное необходимо учитывать и при обучении иностранному языку, а также при выборе учебного материала для обучения межкультурной коммуникации. Методология обучения межкультурной коммуникации весьма обширна. Исследователи отмечают особую эффективность таких достаточно известных методов как тематическая дискуссия, широко применяются игровые методы, а именно разыгрывание различных ситуаций межкультурного общения.

Помимо этого, стоит отметить эффективность арт-технологий. Через арт-технологии можно реализовать функциональный подход, воссоздавая ситуации общения. К арт-технологиям относится художественное сочинение, создание коллажей по разной тематике, инсценирование стихов, рифмовок, песен, исполнение различных ролей в диалогах, ролевых играх, небольших пьесах [1]. Все это может сопровождаться аутентичными средствами иллюстративной наглядности: видеofilmами, музыкальными произведениями. Разучивание стихов, рифмовок, песен, исполнение различных ролей стимулирует интерес учащихся к изучению английского языка. Учебный процесс, опирающийся на данные методические средства, способствует дальнейшей успешной социальной адаптации студентов, так как проигрывание подобных ситуаций на занятиях учит их решению соответствующих проблем за пределами школы. Кроме того, необходимо отметить, что любая ситуация ролевого общения является к тому же стимулом к развитию спонтанной речи, в том случае, если она является динамичной, связанной с решением определенных проблем и коммуникативных задач (ролевая игра). Помимо этого, стоит отметить, что художественная культура несет в себе огромный культурный пласт необходимый для более полного погружения в культуру изучаемого языка.

Материал необходимый для обучения межкультурной коммуникации можно найти не только в области искусства, но и в области политики. В данном случае наибольший интерес представляет изучение текстов публичных выступлений ведущих политиков и общественных деятелей. Сопоставительное лингвистическое исследование публичной речи способствует более глубокому проникно-

вению в сущность специфики каждого языка и позволяет выявить общие и характерные черты публичных выступлений в сопоставляемых языках.

Телевидение, ставшее в последнее время самым популярным информационным и развлекательным ресурсом, также может выступить источником учебного материала. Изучение данного материала способствует развитию межкультурной компетенции. Изучение популярных ТВ-шоу, новостных каналов, юмористических шоу позволяет сформировать представление о картине мира представителей изучаемой культуры и языка, признается различие в поведении, в культурных ценностях, а также возникает возможность выявить особенности вербального и невербального общения.

Таким образом, стоит отметить, что в последнее десятилетие в связи с развитием новых учебных направлений и новой вузовской специальности «Межкультурная коммуникация» резко возрос интерес к взаимодействию и взаимовлиянию языков и культур, а также к методам обучения особенностей межкультурного взаимодействия. При подборе учебного материала важно учитывать, что виды культурных норм пронизывают практически все сферы человеческой жизнедеятельности. Исходя из этого, возникает необходимость более широкого внедрения в образовательный процесс материалов лингвокультурологического характера, базирующихся на специфике различных сфер жизнедеятельности человека.

#### **Список литературы**

1. Афанасьева А. Е. Использование арт-технологий в обучении английскому языку в средней школе // Молодой ученый. – 2016. – № 11. – С. 1411–1413.
2. Елизарова Г. В. Культура и обучение иностранным языкам. – СПб: КАРО, 2002.
3. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. – М., 2000.

**Ильина Анастасия Юрьевна**

Филологический факультет, 1-й год обучения

Научный руководитель:

Чуйкова Элина Сергеевна, к. п. н., доцент

#### **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИКТ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ И УМЕНИЙ АУДИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ИНОЯЗЫЧНЫХ ТЕКСТОВ**

В современном мире растет интерес к изучению иностранных языков, особенно, английского языка, который занимает первостепенный интерес среди обучающихся. Овладение таким умением как аудирование занимает одно из первых мест среди остальных речевых умений. Довольно продолжительное время развитию навыка устного восприятия речи на слух не предавали значения, полагали, что навык аудирования развивается у обучающихся автоматически при погружении в языковую среду и при помощи языковой практики. Однако, в настоящее время признается большая значимость развития навыков и умений устного восприятия речи на слух. Общепризнанно, что устное восприятие речи на слух развивается труднее по сравнению с другими речевыми умениями, такими как письмо, говорение и чтение [8; 9].

Обучение аудированию является актуальным на сегодняшний день. Без овладения умениями аудирования невозможно полноценно участвовать в общении, которое требует полного понимания собеседника. При организации учебного аудирования возможно учесть трудности аудирования, а также адекватно снять или минимизировать трудности во время развития навыков и умений аудирования. В XXI веке развитие устного восприятия речи на слух упрощается, т. к. с использованием современного ИКТ можно создать искусственную иноязычную среду, которая максимально приближает учебное занятие к реальному общению [7].

Представленное исследование посвящено изучению процессов формирования навыков и умений аудирования профессиональных иноязычных текстов с использованием ИКТ.

На протяжении многих лет такие ученые, как Н. В. Елухина, В. Ф. Сатинова, Б. П. Следников, Л. П. Павлова, М. Л. Вайсбурд и др. проводили исследования проблемы восприятия устной иноязычной речи на слух на материале школьного обучения. Не стоит забывать про методистов, чьи исследования посвящены проблеме восприятия устной иноязычной речи на слух на вузовской ступени обучения: И. Ф. Огородникова, Э. Я. Агоева, А. С. Зверева, О. Л. Федорова, Н. С. Харламова, Г. А.

Жустеева, Е. П. Москалев, Л. И. Апатова, Н. Я. Миронова и др. В работах данных исследователей затрагивается обучение аудированию профессиональных иноязычных текстов.

Исследователи рассматривают сложные и важные вопросы зависимости понимания устной речи от содержания, языковых особенностей, наличия графических и визуальных опор, форм и способов изложения сообщения.

Проблема отбора профессиональных иноязычных текстов по настоящий день остается одной из наиболее широко разрабатываемых в отечественной и зарубежной методике. Решение этой проблемы в той или иной мере занимались советские методисты Н. И. Гез, Н. В. Елухина, М. Г. Каспарова, Е. В. Мусницкая, С. К. Фоломкина, И. Л. Бим, Ф. Ф. Идрисова и к зарубежным ученым следует отнести Дж. Миллера, В. Кейблз, У. Риверс, Д. Портер, И. Роберте, И. Браун, К. Морроу, К. Джонсон и др.

В настоящее время можно отметить преимущества внедрения информационно-коммуникативных технологий в учебный процесс, особенно, в процессе обучения иностранным языкам. Стоит упомянуть результаты исследований П. В. Сысоева, М. Н. Евсигнеева, Т. Ю. Павельевой, Ю. Ю. Марковой, А. Г. Соломатиной. Исследователи в своих работах отметили позитивное влияние ИКТ в процессе формирования навыков и умений аудирования. В настоящее время ведутся исследования в области аудирования, но остается неосвещенной проблема использования ИКТ в процессе формирования навыков и умений аудирования профессиональных иноязычных текстов.

Актуальность обусловлена тем, что проблема формирования навыков и умений аудирования профессиональных иноязычных текстов представляет собой один из самых важных аспектов в процессе изучения иностранного языка в вузе. Поэтому необходимо уделять больше внимания проблемам формирования навыков и умений аудирования профессиональных текстов.

Целью исследования является теоретическое и экспериментальное обоснование технологии формирования навыков и умений аудирования профессиональных иноязычных текстов с использованием ИКТ.

Исходя из поставленной цели исследования, сформулированы следующие задачи:

1. Раскрыть теоретические основы формирования профессиональных умений аудирования, уточнить сущность ключевого понятия «аудирование профессиональных текстов»;
2. Обосновать и охарактеризовать психолого-педагогические условия, обеспечивающие эффективность процесса формирования умений аудирования;
3. Определить критерии оценки и охарактеризовать уровни сформированности навыков и умений аудирования профессиональных иноязычных текстов;
4. Разработать, теоретически обосновать и экспериментально апробировать систему упражнений с использованием ИКТ в процессе формирования навыков и умений аудирования профессиональных иноязычных текстов.

Традиционно в отечественной методике выделяют 4 основных механизма, обеспечивающие успешность аудирования: память, речевой слух, механизм артикулирования, вероятностное прогнозирование [6, с. 12].

Н. В. Елухина выделяет в качестве основных умений аудирования следующие:

- «1. Выделять главную мысль.
2. Воспринимать сообщения в определенном темпе, длительности, до конца без пропусков.
3. Устанавливать логические связи.
4. Определять тему текста.
5. Членить текст на смысловые куски.
6. Отделять главное от второстепенного» [1, с. 226–237].

Выбор аудиотекста в обучении аудированию играет важную роль. Существует ряд требований к выбору аудиотекстов в курсе английского языка для повседневных целей (General English): интересный сюжет, воспитательная ценность, значимость и достоверность излагаемых фактов, информативность, соответствие возрастному уровню развития обучающегося, аутентичность текста и конкретные цели обучения на разных этапах.

Но остается проблема с отбором содержания обучения аудированию на вузовском этапе. При отборе профессионально-ориентированных текстов для аудирования тоже можно следовать традиционным критериям. Вероятно, существуют и специфические критерии отбора, которые предстоит выявить и охарактеризовать.

Отечественные и зарубежные методисты традиционно предполагают разбить работу над текстом на три этапа [6, с. 2].

Первый этап – это этап «до прослушивания» текста. Данный этап включает формулировку задания, разъясняет пути выполнения задания, ориентирует в трудностях и указывает формы проверки понимания. Наиболее типичные установки работы с текстом на данном этапе: догадка по заголовку, иллюстрациям, новым словам; краткое изложение основной темы учителя, введение в проблематику текста.

Второй этап – «во время прослушивания». Типичные установки к упражнениям на этом этапе работы с текстом:

1. Прослушать текст и найти русский или английский эквивалент слов в параллельном столбце.
2. Прослушать текст и вставить пропущенные слова в предложениях.
3. Прослушать текст и сказать, что в нем говорилось о чем-либо.
4. Прослушать текст и сказать, какие из предложенных словосочетаний употреблялись в нем без каких-либо изменений.
5. Закончить следующие предложения.
6. Прослушать текст и сказать, какие определения к следующим словам в нем встречались.

После прослушивания обучающимся могут предложить задания на использование полученных сведений в общении, задания на творческую переработку прослушанной информации [4, с. 24].

Обратимся к вопросу использования ИКТ для развития профессиональных умений аудирования. Для обучающихся с использованием ИКТ создается аутентичная языковая среда, профессиональная ситуация. При этом совершенствуются навыки иноязычного произношения, ритмики, интонации, точной артикуляции, языковой догадки, демонстрируются варианты употребления слов. Во многом аутентичность достигается за счет использования аутентичных аудиоматериалов. Аутентичный аудиотекст – это форма для «ситуативного сценария», при проигрывании которого значительно обогащается словарный запас, развивает языковое чутье, понимание стилистических особенностей языка и сочетание слов [3, с. 28]. Аутентичный аудиотекст воссоздает ситуацию использования иностранного языка носителями языка, дополнительно, он погружает в реальную профессиональную ситуацию общения.

Использование информационных технологий, по мнению А. В. Соболевой, позволяет не только повысить эффективность обучения и развить коммуникативные, творческие и когнитивные способности учащихся, но и создать условия, приближенные к реальному речевому общению на иностранном языке [5, с. 119–123]. Поэтому, работая над формированием и развитием навыков и умений аудирования, необходимо активно использовать средства мультимедийной наглядности, позволяющие при помощи технологий достаточно легко представить аутентичный английский язык в рамках занятия.

### **Список литературы**

1. Елухина Н. В. Основные трудности аудирования и пути их преодоления // Общая методика обучения иностранным языкам: хрестоматия / сост. А. А. Леонтьев. – М.: Русский язык, 1991.
2. Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. – М.: Просвещение, 1985.
3. Колкова М. К. Традиции и инновации в методике обучения иностранным языкам. – СПб: КАРО, 2007.
4. Рогова Г. В. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в средней школе / Г. В. Рогова / И. Н. Верещагина. – М., 1988.
5. Соболева А. В. Использование мультимедийных технологий в обучении иностранным языкам // Педагогика: традиции и инновации: материалы IV Междунар. науч.-практ. конф. / под ред. Ю. С. Лозовского; ЧГПУ. – Челябинск, 2013.
6. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: пособие для студентов пед. вузов и учителей. – М: АСТ: Астрель, 2008.
7. Технология обучения аудированию или как научить слушать и понимать английскую речь на уроке. – Режим доступа: [https://урок.рф/library/tehnologiya\\_obucheniya\\_audirovaniyu\\_ili\\_kak\\_nauchit\\_sl\\_125039.html](https://урок.рф/library/tehnologiya_obucheniya_audirovaniyu_ili_kak_nauchit_sl_125039.html). – Загл. с экрана.
8. Richards J. C. Listening comprehension: approach, design, procedure // Methodology in TESOL: A Book of Readings / М. Н. Long and J. Richards (eds.). – Heinle and Publishers, 1987. – P. 161–176.

**Ильинская Екатерина Сергеевна**

Психолого-педагогический факультет, 2-й год обучения

Научный руководитель:

Носков Игорь Александрович, д. п. н., профессор

## **СТАНОВЛЕНИЕ МОЛОДОГО УЧИТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ**

Школа во все времена являлась важной частью в жизни любого человека. Учитель это профессия, которая несёт в себе особую ценность. Многие мечтают работать в сфере образования. С какими же трудностями может столкнуться молодой специалист в начале своей карьеры?

Современная школа нуждается в профессионально компетентных, самостоятельно мыслящих педагогах, которые способны к реализации гуманистических ценностей на практике. Как показывают социально-педагогические исследования, несмотря на высокие показатели готовности к педагогической деятельности, личностная и профессиональная адаптация протекает сложно и длительно.

Адаптация – процесс, имеющий целью приспособление к изменяющимся условиям внешней среды. Данный процесс, как и многие другие, имеет свои особенности, критерии, и протекает в условиях, созданных той социальной средой, в которую попадает начинающий работник при трудоустройстве.

Профессиональная адаптация молодого педагога – это непрерывно продолжающийся, постоянный идущий процесс, который имеет свои особенности и динамику. Важную роль играет система ценностей личности учителя, которая определяет его отношение к самому себе, к сотрудникам и руководителям школы в которой он начинает свою деятельность, к своим служебным обязанностям. Эти отношения могут оказаться как положительными, так и отрицательными [3].

Психологи выделяют две основные стратегии поведения молодого учителя: пассивная и активная.

Для пассивной стратегии характерно подчинение личности интересам и требованиям среды, в которую он попал. Такой человек не уверен в своей профессиональной компетенции, не изменению сложившегося образа жизни, не готов принять, что он уже не студент-практикант, а полноценный работник данного учреждения. Он не предпринимает каких-либо активных действий, полагается на помощь со стороны других людей или направляет свою активность на другие сферы жизни – семью, увлечения, хобби. В этом случае учитель испытывает дискомфорт и неудовлетворенность своей работой, учебным процессом, ему необходима мощная поддержка и стимулирование педагогической деятельности, так как выбор данной стратегии может быть обусловлен различными факторами. Анализ этих факторов задача руководства. Это может быть следствием сложных отношений внутри педагогического коллектива, трудности в жизни самого человека, высокий уровень требований, отсутствие отдачи и т. д. [2].

Зачастую перед молодым специалистом стоит ряд задач, которые не всегда адекватны его знаниям, навыкам и компетенциям. Приходя в школу, он получает значительную учебную нагрузку (30-36 часов), классное руководство и внеурочную деятельность. Большая учебная нагрузка требует большого количества времени на подготовку. Общение с учащимися и их родителями, которые зачастую ведут себя некорректно по отношению к молодому специалисту, позволяя себе вмешиваться в учебный и воспитательный процесс, указывая учителю на отсутствие профессионального опыта. Все эти факторы в совокупности оказывают влияние на желание продолжать работу в сфере образования [4].

Вторая стратегия – активная. Выделяют активно-конструктивную и активно-деструктивную стратегии. Первая свойственна людям с оптимистичным мировоззрением, устойчивой положительной самооценкой, реалистичным подходом к жизни и желанием развиваться в выбранной профессии. Эта стратегия – самая прогрессивная для развития молодого специалиста. Такой человек понимает какую цель он преследует в своей работе. Он старается быть профессионально компетентным. Таким можно назвать учителя, который на достаточно высоком уровне осуществляет педагогиче-

скую деятельность, педагогическое общение, достигает стабильно высоких результатов в обучении и воспитании учащихся.

Активно-деструктивная стратегия свойственна амбициозным, конфликтным и склонным к проявлению агрессии личностям. Низкий уровень профессионального самосознания постоянно заставляет противопоставлять себя окружающим. Болезненная реакция на критику и замечания приводит к ухудшению общения с педагогическим коллективом, учащимися и родителями. Это тяжёлый путь адаптации, чаще всего заканчивающийся уходом из профессии или постоянным переходом из одного учебного заведения в другое [1].

Следующий этап – это профессиональное становление и развитие (2–3 год работы). В течение этого периода некоторые молодые специалисты включаются в конкурсное движение: конкурс педагогического мастерства («Конкурс молодых педагогов»), конкурс методических разработок, конкурс открытых уроков, классных руководителей и т. д. Обретение этого опыта позволяет более широко реализоваться в профессии, получив рекомендации более опытных коллег и наставников [4]. На этом этапе полезно выявить мотивы, побуждающие учителя заниматься профессиональным и карьерным ростом, добиваться общественного признания, стабильности, защищенности, мотивы скорейшего достижения самостоятельности и независимости, реализации себя как творческой личности в коллективе, мотивы саморазвития, удовлетворения интереса в приобретении новых профессиональных навыков и т. п.

В этот период молодой специалист также должен пройти процедуру аттестации на первую квалификационную категорию. Соответственно, кроме участия в профессиональных конкурсах необходимо создать условия для активного участия педагога в семинарах и конференциях профессиональной направленности, в Самарской области такие мероприятия развиты достаточно сильно, еженедельно проводятся семинары и встречи с людьми, которые являются признанными профессионалами в педагогике.

Работа с учащимися и родителями – отдельное направление, которое также курируется и сопровождается руководством школы и педагогом-наставником и требует отдельного внимания. Часто родители скептически относятся к начинающему учителю изначально, говорят об отсутствии опыта, считая, что их дети получают недостаточно качественный уровень образования. Поэтому требуется большое количество времени, чтобы наладить работу и общение с родителями, доказать им, что все образовательные и воспитательные функции будут выполнены качественно, и взаимное сотрудничество школы и семьи принесёт высокие результаты.

Учитель должен обладать совокупностью качеств, которые необходимы в его профессиональной деятельности. К таким качествам относятся профессиональная и социальная компетентность, пунктуальность, точность, готовность к саморазвитию, уважение к труду коллег, соблюдать стиль общения и умение держать дистанцию в общении с детьми, родителями, коллегами, руководством. Молодому специалисту важно следить за своей жестикულიцией, избегать агрессивных и резких движений во время опроса или объяснения учебного материала. Независимо от настроения, личных проблем при общении не показывать своё недовольство или депрессивность. Учитель должен следить за своей речью, неверные ударения, неправильное произношение слов, жаргонизмы и ненормативная лексика подрывают авторитет учителя и неприемлемы для его имиджа [5].

В заключении хотелось бы отметить, что адаптация молодого педагога в современной школе, это масштабный и непрерывный процесс, в результате которого многие выпускники в течении первого года уходят из профессии, и начинают поиски себя в новых видах деятельности, не рассматривая перспективу возвращения в педагогику.

От того, насколько комфортно будет чувствовать себя молодой педагог в начале своего профессионального пути, насколько уверен он будет в том, что ему окажут необходимую помощь – будет зависеть дальнейшая судьба этого учителя. И если руководство школы и коллектив будут грамотно подходить к вопросам методического сопровождения молодых специалистов, оказывать им необходимую помощь и поддержку, то начинающий учитель будет развиваться, стараясь достичь высот в профессии.

#### **Список литературы**

1. Коджаспирова Г. М. Педагогический словарь / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М.: Академия, 2003.
2. Ростовецкая Л. А. Самостоятельность личности в познании и общении. – Ростов н/Д, 2005.

3. Ростопшин П. Психология и педагогика. – М.: ПРИОР, 2000.
4. Свадковский И. Ф. Введение в педагогику. – М.: Academia, 2005.
5. Селиванов В. С. Основы общей педагогики: теория и методика воспитания / под ред. В. А. Сластенина. – М.: Академия, 2000.

**Карлова Мария Нилевна**

Психолого-педагогический факультет, 2-й год обучения

Научный руководитель:

Устюжанинова Елена Николаевна, к. психол. н., доцент

### **ИНДИВИДУАЛИЗМ И СМЫСЛОЖИЗНЕННЫЕ ОРИЕНТАЦИИ КАК КОМПОНЕНТЫ СТРУКТУРЫ САМОСОЗНАНИЯ ЛИЧНОСТИ (ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)**

Как предмет научного анализа, самосознание представляет собой интегративный феномен. Совокупность теоретических взглядов, прикладных и эмпирических изысканий отечественных и зарубежных психологических исследований позволяют раскрыть его целостность и глубину. В исследовательском плане самосознание представляет собой сложное системное образование, отличающееся многоаспектностью анализа: онтологического; гносеологического; естественнонаучного; социологического; психологического; аксиологического.

Исследования в области проблемы самосознания раскрывают индивидуально-психологические (внутренние) факторы в соотнесении с тремя его компонентами: самопознанием, самоотношением и саморегуляцией, раскрывающими осознанность образов Я. В данном контексте проблема смысла жизни личности является одной из центральных и смыслообразующих.

Распространение индивидуализма взяло свое начало в эпохе Возрождения, оказав, тем самым, важное влияние на последующее социально-историческое формирование культуры и, обозначив гуманизм в качестве главного принципа, который подразумевал высокую заинтересованность к проблемам личности. Важными были душевные, внутренние запросы личности, её потребности и интересы в концепции взаимодействия «человек-общество» [6].

В эпоху Просвещения понятие «индивидуализм» связывалось с культом человека как свободного существа, независимого от общества. В философских трудах Дж. Локка, Д. Юма раскрываются позитивные стороны индивидуализма как самоценности личности. Философы рассматривали свободу не как обособление человека от общества, а как отсутствие давления на него.

В работах социалистов А. Сен-Симона, П. Леру, К. Маркса, Ф. Энгельса представлена негативная трактовка индивидуализма преимущественно как отрицание социальных связей и проявление эгоцентризма [2, с. 47–54].

В современных исследованиях основным признаком индивидуализма является превосходство личных целей над другими, которые часто не совпадают с групповыми и индивидуальными действиями человека. Независимость и самостоятельность личности, согласующиеся с подобными демократическими принципами, рассматриваются как недостаток ограничения со стороны правительства, гарантийное обеспечение реализации прав и свобод, а также множественность мнений.

В представлениях Г. Триадиса «идиоцентрики» – люди, у которых мировоззрение имеет индивидуалистический характер. Такие люди не отличаются особой скромностью, главным ориентиром для них является саморазвитие и самосовершенствование, собственные чувства они ставят превыше всего [3, с. 132–137].

Характеристиками индивидуалистов, с одной стороны, выступают демонстрация наиболее высоких результатов при выполнении работы, самостоятельность, постоянное стремление повысить эффективность собственной работы. В конфликтной ситуации их поведение отличается стремлением поменять саму ситуацию, нежели себя. Во взаимоотношении с другими идиоцентриками – они стремятся к краткосрочным отношениям, которое не несут глубокого значения. Полный индивидуализм характеризуется стремлением к формированию нового круга в области межличностных отношений, связанных с образованием семьи и трудовых отношений в коллективе.

С другой стороны, представителям индивидуализма характерно увеличение числа расстройств психического характера, попытки суицида, вызванные неспособностью личности справиться с тяжестью ответственности, возложенной на себя.



Личностная свобода зачастую обретает эгоистические формы и может проявляться в девиантном поведении, к которому относится алкоголизм, наркомания, экстремизм и т. д.

Так, в западных странах наиболее яркое проявление индивидуализма находит выражение в своеобразной системе образования, в семьях нуклеарного типа, в которых поддержание родственных отношений не имеет особого значения, а, напротив, с раннего возраста поощряется независимость и финансовая самостоятельность.

В современной социо-культурной ситуации развития российского общества индивидуализм все большее распространен. Данная тенденция носит скрытую (латентную) возможную опасность для национальной культуры и самосознания. Индивидуалистические ценности идут в противовес традиционному коллективизму.

Индивидуализм не отрицает того, что человек имеет принадлежность к различным социальным общностям, а также их значимость для него. Принадлежность к различным социальным группам и разнообразное участие личности в социальной жизни удовлетворяет важные потребности индивида. Человек получает индивидуальность не от природы, он самостоятельно формирует ее в процессе исполнения разных социальных ролей внутри социума, например, находясь в компании ровесников или в кругу собственной семьи, внутри рабочего коллектива, в общественных группах, интересы и ценности которых он разделяет и проявляет в своих действиях.

Развиваясь, индивид создает общественные связи, расширяя свои границы. Каждая связь формируется человеком самостоятельно, согласно собственным независимым предпочтениям в соответствии со своими ценностями и потребностями. Неповторимая конфигурация общественных связей человека определяется уникальной последовательностью выборов, значимых для него.

Процесс формирования и развития личности имеет две стороны: индивидуализм и социализация. В формировании самосознания индивидуализм состоит в специальном и невольном гиперэгоизме: я отношусь к избранному обществу. Данный процесс становится возможным при условии реализации диалогичности и рефлексии, с помощью которых человек получает новое знание о себе, отношение к себе, способы произвольного самоизменения.

Во внутреннем диалоге «Я – Я» реализация самопознания, самоотношения и саморегуляции происходит путем соотнесения с собственными потребностями, интересами и ценностями личности; развитие ее самосознания идет в направлении все большей дифференциации образов Я, большей самостоятельности в поведении, осознания своих реальных переживаний [5, с. 36–40.]

Во внутреннем диалоге «Я – Другие» самоидентификация личности происходит в желании присоединиться к другим. Поэтому ее развитие идет в направлении присваивания норм, принятых в обществе. Однако данный процесс может сопровождаться включением определенных защитных механизмов: проекции, компенсации, гиперкомпенсации и отрицания, что задерживает развитие самосознания. Следовательно, фактором развития самосознания является его дифференцирующая образующая, содержанием которой является внутренний диалог в системе «Я – Я». Речь, по существу, идет о гуманистической парадигме развития гармоничной личности.

В случае если индивидуализм несет сравнительно самодостаточный характер в осмыслении реальности вокруг себя и дает возможность человеку говорить и действовать от своего «Я», процесс социализации человека заключается в присвоении ему способов чувствовать и мыслить, как все.

В данном контексте уместно звучит идея о саморазвитии личности, процесс которого заключается в непрерывных изменениях: физических, умственных, личностных, возрастных, духовных и т. д. Любой этап развития играет в жизни человека определенную роль, и по его завершении человек либо становится лучше, мудрее, сильнее, чем он был до этого, либо слабее и хуже.

Другими словами, либо общество «съедает» индивидуализм личности, либо человек отстаивает своё право на индивидуальность.

Благодаря этому мы видим, что индивидуализм и социализм это две составляющие, которые участвуют в едином процессе становления и развития личности. Исходя из общих законов диалектики, к качествам, которые будут преобладать в этом процессе, и будут определять сущность процесса, относятся:

1. В 2–3 года происходит момент зарождения самосознания, в это время ребенок начинает говорить «Я». С этого времени он обретает обостренный индивидуализм и больше не является просто личностью. Однако на этом этапе он еще не социализирован.

2. В период от детского сада до младших классов происходит активная социализация личности, его «Я» загоняется частью некоего общества под доминирующее самопознание.

3. В подростковом возрасте посредством юношеского максимализма индивидуализм вновь проявляется в личности индивида. Одна часть детей проходит этот процесс в русле последующей социализации – у них появляется ощущение принадлежности к некой группе со схожими ценностями и интересами. Так для них проявляется индивидуализм «мы – не такие как все». Другая часть становится яркими индивидуалистами «я – не такой как все».

Индивидуализм способствует раскрытию неповторимости личности, что порождает представления о смысле жизни. В психологической науке проблема смысла жизни становится предметом исследований таких ученых, как А. Адлер, К. Роджерс, В. Франкл, З. Фрейд, К. Г. Юнг и др.

Следует отметить, что среди представителей отечественной психологии необходимо выделить исследования Д. А. Леонтьева. Автор рассматривает смысл жизни и личностный смысл, обосновывая, при этом их как два понятия.

Смысл жизни автором рассматривается в качестве стержневой, обобщенной и динамической системой смыслов, которая закономерно зависит от общей направленности жизни субъекта [1, с. 83–92]. Параллельно с этим жизненный смысл для субъекта трансформируется и эмоционально отражается в личностном смысле.

Наряду с этим, Д. А. Леонтьев вводит термин «смысловые ориентации». По мнению автора, данный термин имеет два уровня. Первый уровень включает в себя потребности, личностные ценности, смысл жизни, мировоззрение и самоотношение. Вторым уровнем раскрывает отношение личности с миром, т. е. внутренний мир человека [4, с. 438–443].

Несколько по-иному раскрывает поиск смысла жизни В. Франкл. Ученый рассматривает данное понятие как врожденный феномен в каждом человеке, как безусловное стремление, которое является основным двигателем поведения и развития личности. В. Франкл обосновывает, что «...для того чтобы жить и действовать активно, у человека должна быть вера в тот смысл, который он вкладывает в свои поступки». То состояние человека, когда отсутствует смысл, В. Франкл называет «экзистенциальным вакуумом». «Экзистенциальный вакуум», по мнению В. Франкла, становится причиной неврозов и различных пограничных состояний [4, с. 438–443].

В представлениях З. Фрейда, «...смысл жизни заключается в том, чтобы человек был счастлив, стремился к различного рода удовольствиям и наслаждениям и избегал болезней и несчастий» [4, с. 438–443].

К. Роджерс акцентирует внимание на процессе реализации человеком своего потенциала с целью стать личностью, которая умеет полноценно функционировать. Выделяя, тем самым, самоактуализацию. Однако автор не считает самоактуализацию конечным состоянием совершенства. «Ни один человек не может стать настолько самоактуализированным, чтобы отбросить все мотивы. У человека всегда есть и будут таланты для дальнейшего развития в том или ином направлении, навыки, которые требуют усовершенствования, более новые и действенные способы для удовлетворения своих социальных, биологических и разного рода потребностей» [4, с. 438–443].

В. Э. Чудновский, объясняя смысл жизни, базируется на идее, которая содержит в себе цель жизни человека, ставшую для него очень большой ценностью, потеря которой может стать для человека концом его существования [4, с. 438–443].

Смысл жизни – это не просто определенная идея или жизненная цель, которая для человека является высоко значимой ценностью, а это особое психическое образование, которое имеет характер возникновения и этапы становления. Смысл жизни позволяет раскрыть личностный смысл, показывающий содержание отношения личности в действительности.

Таким образом, понимание индивидуализма и смысла жизни, их корреляции с другими личностными особенностями выступает важной компонентой структуры самосознания. Исследования в области рассмотренных научных дефиниций – индивидуализма, смысла жизни и самосознания личности – в различных видах и на разных уровнях функционирования, раскрывают данные феномены как сложный процесс опосредованного познания себя, развернутый во времени, связанный с интеграцией ситуативных образов в целостное образование – понятие собственного «Я».

### Список литературы

1. Абдулгалимова С. А. Понятие смысла жизни и смысложизненных парадигм // Вестник социально-педагогического института. – 2011. – № 2(3). – С. 83–92.
2. Диянова З. В. К проблеме индивидуализм в психологии // Известия Иркутского государственного университета. Сер.: Психология. – 2012. – Т. 1, № 2. – С. 47–54.
3. Жарова Е. И. «Индивидуализм – коллективизм» в ценностных ориентациях студенческой молодежи // Высшее образование в России. – 2009. – № 2. – С. 132–137.
4. Казарян А. А. Особенности смысложизненных ориентаций у студентов-психологов разных возрастных групп // Молодой ученый. – 2018. – № 18. – С. 438–443.
5. Крылова Н. Н. Самосознание: строение и взаимодействие структурных компонентов // Вестник Пензенского государственного университета. – 2015. – № 1(9). – С. 36–40.
6. Стам С. М. Корифеи Возрождения. – М., 1972.

**Крюков Александр Анатольевич**

Факультет психолого-педагогический, 2-й год обучения

Научный руководитель:

Горохова Маргарита Юрьевна, к. психол. н., доцент

### **СПЕЦИФИКА ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ СПЕЦИАЛИСТОВ РАЗЛИЧНЫХ СФЕР ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Знание о специфике индивидуально-психологических особенностей представителей тех или иных сфер профессиональной деятельности в значительной степени облегчает процедуры психологического профессионального отбора и позволяют на научной основе подходить к вопросам эффективности производительности их труда.

Основной задачей профессионального отбора является выявление соответствия уровня развития определенных качеств и свойств личноститребованиям профессии. Однако современная ситуация, характеризующаяся высокой степенью интеграции разных видов трудовой деятельности в рамках современных профессий, появлением новых профессий внутри уже известных классификаций профессиональной деятельности в значительной степени меняет привычные представления о профессионально важных качествах, необходимых для той или иной профессии.

Проблемы личностных свойств, качеств, умений, навыков в контексте профессиональной деятельности изучались рядом отечественных (А. П. Алексеев, Н. Н. Вересов, Е. А. Климов, Б. В. Кулагин, Н. А. Литвинцева, М. Магура, А. Г. Маклаков, В. Д. Небылицын, Е. В. Руденский, А. В. Сурков, И. М. Смородин, Н. Д. Творогова, С. Шульц и др.) и зарубежных исследователей (Д. Купер, М. Х. Мексон, А. Робертсон, В. Толочек, Ф. Хедоури и др.). Но актуальность обозначенной темы как раз и заключается в том, что спецификаличностных особенностей представителей современных профессий не остается неизменной, а потому и существует необходимость в постоянномобновлении данных [2].

В настоящей работа мы предоставляем современные данные о некоторых индивидуально-психологических особенностях.

Эмпирическое исследование организовано и проведено на базе ООО «А2». Профиль деятельности организации: юридические и рекламные услуги. Выборку составили 49 человек из двух подразделений организации.

Среди индивидуально-психологических особенностей, под каковыми мы вслед за Олпортом Гордоном будем пониматьотносительно устойчивые психологические и поведенческие характеристики, существенно отличающие одного человека от другого (Олпорт Гордон В., 1998), исследовательский интерес для нас представляют мотивационная сфера и локус контроля сотрудников[5].

Понятие мотивации и мотивационной сферы неоднозначно в психологии. Так, В. К. Вилюнас рассматривает этот феномен как совокупную систему процессов, отвечающих за побуждениеи деятельность [1]. К. К. Платоновсчитает, что мотивация как явление психическое есть совокупность мотивов [2]. Наше определение близко к платоновскому. Мотивация, по нашему мнению, – это сложное личностное образование, имеющее многокомпонентную структуру. Для ее диагностики была выбрана методика определения мотивационной структуры личности В. Э. Мильмана [3].

Методика позволяет диагностировать мотивационный (МП) и эмоциональный (ЭП) профили личности. Наш интерес сосредоточился на мотивационном аспекте. Методика позволяет выявить следующие ведущие мотивы личности: поддержание жизнеобеспечения, комфорт, социальный статус, общение, общую активность, творческую активность, общественную полезность. Каждый мотив оценивается в идеальном и реальном планах и применительно к общежитейской и рабочей сферам жизни.

По соотношению развивающих (общая активность, творческая активность, общественная полезность) и поддерживающих (поддержание жизнеобеспечения, комфорт, социальный статус) мотивов определяется мотивационный профиль личности (по отдельности в рабочем и общежитейском аспектах).

В. Э. Мильман выделяет пять типов профилей:

Прогрессивный – характеризуется заметным превышением уровня развивающих мотивов над уровнем мотивов поддержания.

Регрессивный – характеризуется превышением общего уровня мотивов поддержания над развивающими мотивами.

Импульсивный – характеризуется резкими перепадами числовых значений выраженности мотивов.

Экспрессивный – характеризуется заметными перепадами числовых значений выраженности мотивов.

Уплощенный – характеризуется достаточно плоским, маловыразительным профильным рисунком, без преобладания числовых значений одних мотивов над другими [3].

Анализ позволил определить мотивационные профили респондентов. Распространенность тех или иных профилей в общежитейских сферах представлена в таблице 1.

Таблица 1

**Распределение мотивационных профилей респондентов  
рекламного и юридического подразделений в общежитейской сфере (в %)**

<b>Мотивационные профили</b>	<b>РП</b>	<b>ЮП</b>
Прогрессивный	9,1 %	22,2 %
Регрессивный	54,5 %	11,1 %
Уплощенный	13,6 %	18,5 %
Импульсивный	18,2 %	22,2 %
Экспрессивный	4,6 %	7,4 %

В рекламном подразделении респонденты с регрессивным мотивационным профилем составляют более половины (54,5 %), что говорит о высокой значимости для них мотивов поддержания жизнедеятельности. В юридическом подразделении регрессивный мотивационный профиль представлен только у 11,1 % респондентов. Это означает, что мотивы поддержания у сотрудников рекламного отдела (комфорт, социальный статус, поддержания жизнеобеспечения), то есть группа мотивов, связанная со значимостью организации жизнедеятельности (как протекает жизнедеятельность: насколько комфортно: социально, психологически и физически) доминируют над мотивами развития (общая активность, творческая активность, общественная полезность), отражающими суть жизнедеятельности, ее продуктивную сторону. Иными словами, для респондентов регрессивного профиля более значимо то, «как», «в каких условиях» протекает жизнь в той или иной сфере, нежели «для чего», «насколько это важно».

Среди сотрудников обоих подразделений примерно одинаково распространен импульсивный мотивационный профиль, при котором наблюдаются выраженные перепады значения различных мотивов. Иными словами, такая личность может иметь крайне выраженным один мотив и слабо выраженным – другой, даже если мотивы относятся к одной мотивационной группе (развивающие или поддерживающие). Это говорит о мотивационной нестабильности личности, возможности мотивирования одних и тех же решений, видов деятельности и пр. в разные моменты жизни разными мотивами. В рекламном и юридическом отделах процентное соотношение респондентов с импульсивным мотивационным профилем 18,2 и 22,2 % соответственно.

Прогрессивный мотивационный профиль относительно общежитейских сфер является наиболее желательным, поскольку отражает преобладание развивающих мотивов над мотивами поддержания жизни. У людей с таким профилем содержательные мотивы, способствующие личностному росту, развитию, преобладают над мотивами, важными для поддержания жизнеобеспечения. В рекламном отделе прогрессивный мотивационный профиль представлен у меньшего количества сотрудников (9,1 %), нежели в юридическом (22,2 %).

Уплощенный мотивационный профиль характеризуется малой дифференцированностью мотивов. Иными словами, у людей с таким профилем, не бывает выраженных, ведущих мотивов: многие мотивы равнозначны.

Очень мало не представлен в настоящей выборке экспрессивный мотивационный профиль личности (4,6 и 7,4 % соответственно).

Относительно мотивационного профиля применительно к рабочей сфере, получены следующие результаты (см. таблицу 2).

Таблица 2

**Распределение мотивационных профилей респондентов  
рекламного и юридического подразделений в рабочей сфере (в %)**

<b>Мотивационные профили</b>	<b>РП</b>	<b>ЮП</b>
Прогрессивный	27,3 %	22,2 %
Регрессивный	13,6 %	7,4 %
Уплощенный	22,7 %	25,9 %
Импульсивный	27,3 %	29,6 %
Экспрессивный	9,1 %	14,8 %

Как видно из таблицы в обеих группах в рабочей сфере наиболее распространен импульсивный мотивационный профиль (27,3 % в рекламном и 29,6 % – в юридическом отделах), характерный резкими перепадами значимости мотивов в мотивационной структуре личности. Это говорит о том, что разные мотивы (и развивающие, и поддерживающие) являются значимыми для профессиональной деятельности, в связи с чем возможна конфронтация мотивов.

Прогрессивный мотивационный профиль представлен у 25,9 % сотрудников рекламного и у 22,7 % сотрудников юридического подразделений. Это говорит о том, что почти четверть респондентов в каждой выборке в трудовой деятельности руководствуются в большей степени развивающими мотивами, мотивами общественной значимости, творческого и личностного роста.

Достаточно выраженным оказался уплощенный мотивационный профиль в рабочей сфере, что говорит о слабой дифференциации мотивов для почти четверти сотрудников. Тем не менее, в юридическом отделе уплощенный мотивационный профиль встречается несколько чаще, чем в рекламном (27,3 и 22,2 % соответственно).

Слабо представлены в выборках регрессивный (13,6 % в рекламном и 7,4 % в юридическом) и экспрессивный (9,1 % в рекламном и 14,8 % в юридическом отделе) мотивационные профили.

При помощи критерия Манна – Уитни мы установили достоверно значимые различия в структуре мотивационного профиля респондентов рекламного и юридического подразделений. Они выявлены только в отношении общежитейского мотивационного профиля ( $U=313,5$ ;  $p \leq 0,05$ ), то есть в тех сферах жизни, которые не касаются профессиональной трудовой деятельности. У сотрудников юридического подразделения балльные показатели общежитейского профиля значительно выше, чем у сотрудников рекламного отдела.

Вторая важная индивидуально-психологическая характеристика, интересующая нас – субъективный локус контроля сотрудников рекламного и юридического подразделений. Локус контроля – это образование, характеризующее место и степень ответственности индивида за все происходящее с ним и вокруг него («зависит от случая», «зависит от самой личности») [4]. Для его диагностики мы использовали методику УСК Д. Роттера[6].

**Показатели интернального субъективного локуса контроля респондентов  
рекламного и юридического подразделений (в %)**

Интернальность	Подразделения	
	Рекламное	Юридическое
Ио	22,7 %	14,8 %
Ид	45,5 %	22,2 %
Ин	9,1 %	14,8 %
Ис	22,7 %	18,5 %
Ип	45,5 %	33,3 %
Им	54,5 %	25,9 %
Из	36,4 %	37 %

Напомним, что о выраженной интернальном локусе контроля (интернальности) личности говорят, если количество баллов (по системе стенов) равно или более 8.

Наибольшее количество интернальных сотрудников в рекламном отделе зафиксировано в сфере достижений (45,5 %), производственных отношений (45,5 %) и межличностных отношений (54,4 %); в юридическом отделе таковых значительно меньше, но сферы, в которых проявляется наибольшая интернальность – те же (сфера достижений – 22,2 %, производственных отношений – 33,3 %, межличностных отношений – 25,9 %).

Средние значения интернальности по выборкам и по сферам жизнедеятельности представлены в таблице 4.

Таблица 4

**Средние значения локуса контроля в разных подразделениях**

Подразделения / Локус контроля в различных сферах жизнедеятельности	Рекламное	Юридическое
Интернальность общая	6,59	6,37
Интернальность в сфере достижений	7,00	6,37
Интернальность в сфере неудач	4,59	5,56
Интернальность в сфере семейных отношений	5,73	5,74
Интернальность в сфере производственных отношений	7,50	6,37
Интернальность в сфере межличностных отношений	7,50	6,19
Интернальность в сфере здоровья	6,95	6,96

Средний балл интернальности во всех сферах жизнедеятельности выше у сотрудников рекламного подразделения, кроме интернальности в области неудач. Посредством критерия Манна - Уитни установлена достоверность различий по интернальности в области неудач ( $U=197,0$ ;  $p \leq 0,05$ ); в области производственных отношений ( $U=171,0$ ;  $p \leq 0,05$ ); интернальность в области межличностных отношений ( $U=140,5$ ;  $p \leq 0,05$ ).

Меньшая интернальность сотрудников юридического отдела вполне объясняется хорошим знанием законов и убеждением неотвратимости наказания, и эти же факторы обуславливают у юристов более высокую интернальность в области неудач.

Таким образом, отмечается следующая специфика индивидуально-психологических особенностей у представителей разных профессий: у сотрудников рекламного отдела доминирует регрессивный профиль в общежитической сфере (группа мотивов, связанная со значимостью организации жизнедеятельности доминирует над мотивами развития), у сотрудников юридического отдела доминируют прогрессивный (группа мотивов, связанная со значимостью мотивов развития преобладает над мотивами организации жизнедеятельности) и импульсивный (мотивы неравнозначны и нестабильны). Локус контроля при общей тенденции к интернальному у сотрудников юридического подразделения ниже в сфере производственных и межличностных отношений и выше в области неудач, нежели у сотрудников рекламного отдела.

### Список литературы

1. Виллонас В. К. Психология развития мотивации. – СПб: Речь, 2006.
2. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. – СПб: Питер, 2002.
3. Мильман В. Э. Мотивация творчества и роста. – М.: Миря и Ко, 2005.
4. Муздыбаев К. Психология ответственности. – М.: URSS, 2010.
5. Олпорт Г. Становление личности // Олпорт Г. Избранные труды / под общ. ред. Д. А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2002.
6. Тест УСК Д. Роттера. – Режим доступа: <https://psytests.org/personal/usk.html>. – Загл. с экрана

**Кузнецов Руслан Александрович**

Филологический факультет, 1-й год обучения

Научный руководитель:

Аншакова Юлия Юрьевна, к. и. н., доцент

### **ПРОБЛЕМА АДЕКВАТНОСТИ ПЕРЕВОДА ЮРИДИЧЕСКОГО ТЕКСТА В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ-ЮРИСТОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

Проблема адекватного перевода в современном мире очень актуальна, что связано с рядом причин, в частности, с тем, что многие переводят информацию или документ при помощи электронных переводчиков, которые не учитывают специфику текста (его стиль, жанр, аудиторию, на которую он нацелен и т. д.). В высших учебных заведениях пытаются научить студентов передавать смысл любого текста с возможными трансформациями так, чтобы реципиент остановился именно на вашем переводе, а для достижения этой цели иногда нужно опускать или добавлять какую-либо информацию. Что же делать в тех случаях, когда нужно перевести документ, в который нельзя вносить даже малейшие изменения, так как они могут привести к его недействительности? Ответ на этот вопрос может дать профессионально-ориентированный подход в изучении иностранного языка, целью которого является подготовка специалиста к узкопрофильному (специальному) переводу. К примеру, адвокаты по международным делам должны иметь дело с точными терминами и формулировками, которые, в свою очередь, определяются эталонной структурой предложения, правильным синтаксисом и выбором слов. В данной статье мы рассмотрим несколько аспектов юридического перевода, которым следует обучать студентов-юристов на занятиях по иностранному (английскому) языку.

Преподавание юридического перевода, как правило, требует глубоких экстралингвистических и профессиональных знаний для того, чтобы адекватно передать содержание и структуру договора или любого другого текста юридической направленности. Как и в любом специальном (профильном) переводе, основной трудностью будет передача узкоспециализированной юридической терминологии с одного языка на другой. Это объясняется тем, что правовые нормы в каждом государстве свои, а отсюда следует, что и термины несут разный смысловой оттенок, поэтому нужно с тщательной осторожностью подбирать дублетный синоним (термин) при переводе. Также это связано и с тем, что право глубоко укоренено в национальной культуре [2]. Отсюда возникает следующий вопрос: как же научить студентов правильно интерпретировать юридическую терминологию? Ответ прост: нужно заниматься анализом аутентичных текстов языковых пар с целью создания профессионального словаря для адекватного перевода. Рассмотрим механику работы на примере.

Возьмем в качестве примера отрывок из текста о государственном управлении и судебной власти в США с переводом.

Оригинал:

Administration. The Judicial Branch of the Government

The judicial branch of the federal government is headed by the U. S. Supreme Court, which interprets the meaning of the Constitution and of federal laws. It consists of nine justices appointed for life by the president with the consent of the Senate...

Перевод:

Государственное управление. Судебная власть

Судебную власть федерального правительства возглавляет Верховный Суд, который трактует значение конституции и федеральных законов. Он состоит из девяти судей (включая главного судью), которые назначаются на пожизненный срок президентом с согласия сената... [4].

Как мы можем заметить, в оригинале текста несколько раз повторяется термин «the judicial branch», который каждый раз переводится как «судебная власть». Отсюда следует, что данные термины на английском и русском языках будут дублетными, взаимозаменяемыми при переводе. А значит, данную пару можно внести в свой профессиональный словарь. Вот и весь алгоритм работы над созданием такого вида словаря, который поможет будущему специалисту при переводе документации и юридических статей.

Еще одной трудностью является тавтологическая когезия. Трудность заключается в том, что на протяжении всего договора, контракта повторяются следующие пары существительных: покупатель и продавец, наймодатель и наниматель, работодатель и работник и т. п. Данные повторения побуждают неопытного студента заменять их либо синонимами, либо местоимениями, что ни в коем случае делать нельзя. Кроме того, данные пары существительных всегда должны писаться с заглавной буквы. Для того чтобы научить студента-юриста переводить адекватно договоры и контракты с учетом тавтологической когезии, преподавателю на парах следует выделять время на перевод частей какого-либо договора или контракта, с целью развития профессиональной языковой личности юриста (в дальнейшем ПЯЛ юриста)[1].

Рассмотрим на примере адекватный перевод части договора с английского на русский, где есть так называемая тавтологическая когезия.

Оригинал:

#### PROPERTY IN THE GOODS

Property in the goods to be deemed to have passed to the Buyers when the payment for the goods have been duly effected. Should the Buyers fail to comply with the terms and conditions of the Contract, the Sellers shall have right of immediate resale of the goods. All loses in connection with resale to be paid by the Buyers. In the Buyers or the Sellers failed to lift the goods by own responsibility, except clause \_\_\_\_ «Force Majeure», for the goods which were declared ready for delivery, within the time stipulated in this Contract, the Buyers or the Sellers shall pay the Sellers or the Buyers fine at the rate of maximum of 6 % of the value of nonlifted quantity of sawngoods against the Sellers' Invoice, and sawngoods Specification.

Перевод:

#### ПРАВО СОБСТВЕННОСТИ НА ТОВАР

Право собственности на товар будет считаться перешедшим к Покупателю, когда платеж за товар произведен должным образом. Если Покупатель не может выполнить требования условий Контракта, то Продавец имеет право немедленной перепродажи товара. Все убытки, связанные с перепродажей, оплачиваются Покупателем. Если Покупатель или Продавец не смогли принять/поставить товар по своей вине, за исключением ст. \_\_\_\_ «Форс-мажор», то товар, который был объявлен готовым к поставке в течение установленного Контрактом времени, Покупатель или Продавец уплачивает Покупателю или Продавцу штраф в размере максимум 6 % от стоимости непринятого/непоставленного количества пиломатериалов против инвойса Продавца и спецификации пиломатериалов [3].

Как видно из предложенного примера, в оригинале постоянно повторяются слова «Buyers» и «Sellers», которые на русский язык эквивалентно интерпретированы словами «Покупатель» и «Продавец». Кроме того, не смотря на то, в какой части договора находятся эти слова, они всегда пишутся с заглавной буквы. Такого рода упражнения помогут студентам переводить адекватно пары существительных, соблюдать необходимые стилистические требования при переводе договоров и контрактов, а также развивать ПЯЛ.

В заключение, хотелось бы сказать о том, что существует множество аспектов в юридическом переводе, которым стоит обучать студентов-юристов на занятиях по иностранному языку, например, модальность в юридических договорах и контрактах, структура предложений со значением условия и причины, отсутствие сокращений (аббревиатуры не входят в сокращения), передача числительных словами и т. д. Выделение этих аспектов юридического перевода, способствует лучшему предпереводческому анализу текста, целью которого является облегчение процесса перевода.



### Список литературы

1. Исолахти Н. Б. Некоторые аспекты асимметрии языка закона и публицистики // Юрислингвистика-9: Истина в языке и праве: межвузовский сб. науч. тр. – Кемерово; Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2008. – С. 89–100.
2. Киндеркнехт А. С. К вопросу о трудностях перевода юридической терминологии // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: гуманитарные и социальные науки. – 2013. – № 2(52). – С. 242–246.
3. Переход права собственности. – Режим доступа: [http://issa.ru/info/contract/contract\\_10.html](http://issa.ru/info/contract/contract_10.html). – Загл. с экрана.
4. Administration in USA. The Judicial Branch of the Government = Государственное управление в США. Судебная власть // Learn English Best. – Mode of access: <http://www.learnenglishbest.com/administration-usa-judicial-branch-government.html>. – Title from screen.

**Куликова Елена Николаевна**

Психолого-педагогический факультет, 2-й год обучения

Научный руководитель:

Липина Наталья Владимировна, к. психол. н., доцент

### **ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ МЕХАНИЗМОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ С ОСОБЕННОСТЯМИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В СИСТЕМЕ РОДИТЕЛЬ – РЕБЕНОК У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ**

В отечественной науке психологическая защита понимается как «система адаптивных реакций личности, направленная на защитное изменение значимости дезадаптивных компонентов отношений – когнитивных, эмоциональных, поведенческих – с целью ослабления их психотравмирующего воздействия на Я-концепцию личности. Этот процесс происходит в рамках неосознаваемой деятельности психики с помощью разнообразных механизмов» [1, с. 9].

Понятие о психологических защитах ввел Зигмунд Фрейд. В психиатрической практике он изучил основные механизмы защит и сделал вывод, что они формируются в родителско-детском взаимодействии [2]. В дальнейшем, многие психоаналитики исследовали механизмы психологических защит, но эмпирических исследований особенностей их формирования в детском возрасте было проведено немного [3].

В отечественной психологии долгое время совсем не изучали психологические защиты, поскольку психоанализ всегда был чуждым отечественной школе. Начиная с конца XX века, психологические защиты стали изучаться в отечественной психологии, и были предприняты попытки их осмыслить в логике культурно-исторической теории, деятельностного подхода. Основным интересом механизмы психологических защит представляли для клинических психологов, поскольку защиты изначально были описаны в психиатрической практике и полезны для построения психотерапевтической работы с пациентами.

Все исследователи сходятся во мнении, что психологические защиты имеют значение для психического здоровья и субъективного благополучия личности. Формирование гармоничной личности ребенка – глобальная задача всех специалистов, работающих с детскими возрастными.

Для возрастной, детской и педагогической психологии важное значение имеет изучение механизмов психологической защиты у детей в детско-родительских отношениях, выявление связей между психологическими защитами и отдельными характеристиками взаимодействия в системе родитель – ребенок. Это позволит разработать педагогические рекомендации по воспитанию детей дошкольников возраста для родителей, сохранять психическое здоровье детей.

Почти полное отсутствие сведений о взаимосвязи психологических защит с особенностями детско-родительских взаимоотношений определяет актуальность изучения корреляций механизмов психологических защит у старшего дошкольника и отдельных аспектов взаимодействия в системе родитель – ребенок.

С целью выявить и описать особенности связи механизмов психологических защит родителя (матери), родительского отношения и особенностей родителско-детского взаимодействия с механизмами психологических защит у старшего дошкольника, было проведено исследование, в котором приняли участие 22 пары «мать – ребенок». Возраст детей составил 5–6 лет.

Диагностика родителей и детей осуществлялась по методикам:

- «Взаимодействие родитель – ребенок» (И. М. Марковская);
- «Опросник родительского отношения» (А. Я. Варга, В. В. Столин);
- «Индекс жизненного стиля» (Р. Плутчик в адаптации Л. И. Вассермана, О. Ф. Ерышева, Е. Б. Клубовой и др.);
- «Анализ семейной тревоги» (Э. Г. Эйдемиллер, В. В. Юстицкис);
- методика исследования психологической защиты у детей Е. В. Чумаковой.

Обработка результатов производилась с помощью коэффициента корреляции Спирмена в программе SPSS-Statistics.

В ходе корреляционного анализа были выявлены следующие особенности связи механизмов психологических защит ребенка и детско-родительского взаимодействия.

1. Проведенное исследование показывает, что механизмы психологических защит старшего дошкольника связаны с особенностями взаимодействия в системе родитель – ребенок.

2. Механизм компенсации у ребенка положительно коррелирует с уровнем удовлетворенности матерью отношениями с ребенком ( $r_s = 0,720$ ,  $p \leq 0,01$ ) и уровнем сотрудничества ( $r_s = 0,589$ ,  $p \leq 0,05$ ). Чем выше удовлетворенность матери отношениями с ребенком, тем лучше сотрудничество, тем чаще он компенсирует свои недостатки или некомпетентность фантазированием или приписыванием себе достоинств и заслуг других людей.

3. Механизм вытеснения у ребенка положительно коррелирует с уровнем сотрудничества ( $r_s = 0,661$ ,  $p \leq 0,01$ ), отрицательно – с уровнем семейной тревоги ( $r_s = -0,546$ ,  $p \leq 0,05$ ) и вины у матери ( $r_s = -0,569$ ,  $p \leq 0,05$ ). Чем лучше сотрудничество матери и ребенка, чем ниже тревога и вина у матери, тем чаще ребенок вытесняет в сферу бессознательного недопустимые для себя желания, потребности, импульсы.

3. Механизм замещения у ребенка положительно коррелирует с эмоциональным принятием матери ( $r_s = 0,597$ ,  $p \leq 0,05$ ). Чем сильнее принятие матери, тем чаще ребенок замещает одно действие другим, или смещает реакцию на другой объект или человека.

4. Механизм реактивного образования у ребенка положительно коррелирует с последовательностью поведения матери ( $r_s = 0,727$ ,  $p \leq 0,01$ ), отрицательно – с уровнем напряжения матери из-за ситуации в семье ( $r_s = -0,609$ ,  $p \leq 0,05$ ). Чем последовательнее мать в требованиях, в применимой системе поощрений и наказаний, тем чаще ребенок заменяет свои негативные, деструктивные импульсы на противоположные, демонстрируя «хорошее», просоциальное поведение.

5. Механизм проекции у ребенка положительно коррелирует с последовательностью поведения матери ( $r_s = 0,574$ ,  $p \leq 0,05$ ).

6. Механизмы психологических защит у ребенка: вытеснение, проекция, компенсация, реактивное образование и замещение коррелируют с характеристиками родительско-детского взаимодействия: сотрудничество (уважение к ребенку, к его правам, учет его желаний, взаимодействие как с равноправным партнером), последовательность поведения родителя (стабильная и понятная для ребенка система наказаний и поощрений, система правил, согласованность слов и поступков родителя), эмоциональное принятие ребенка. Между этими характеристиками и психологическими защитами прямая корреляционная связь.

Проведенное исследование еще раз доказывает, что родительско-детские отношения оказывают значительное влияние на формирование личности ребенка, его психологические защиты. Наиболее важными характеристиками, взаимосвязанными с психологическими защитами ребенка, являются сотрудничество матери и ребенка, последовательность поведения родителя, эмоциональное принятие ребенка.

### Список литературы

1. Долгова В. И. Психологическая защита: монография / В. И. Долгова, О. А. Кондратьева. – М.: Перо, 2014.
2. Фрейд З. Введение в психоанализ (1916). – М.: АСТ, 2017.
3. Чумакова Е. В. Психологическая защита личности в системе детско-родительского взаимодействия: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.11. – СПб, 1998.

### **ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ МОЛОДЫХ УЧИТЕЛЕЙ**

В современном российском образовательном обществе происходят инновационные изменения. Их цель – повысить конкурентоспособность российского образования и социально-инновационного потенциала общества в целом. Большая роль в этих процессах принадлежит молодым специалистам. Научно доказано, что начальный период вливания в профессиональную среду индивидуален по своей интенсивности, значимости для личностного и профессионального развития начинающего педагога. Как пройдет этот период, зависит от того, окажется ли молодой специалист профессионалом, останется ли он в сфере образования или окажется в другой сфере деятельности [1]. Преподаватель должен обладать высшим уровнем знаний по выбранной специальности, общей педагогической и методико-технологической культурой. Преподаватель должен уметь культурно общаться со студентами на основе предметно-предметных отношений, строить отношения с коллегами и начальством на основе дружбы, сотрудничества, взаимопомощи.

Термин «молодой учитель» означает бывший студент, который учился в Университете от 4 до 6 лет, изучал различные научные методы, прошел педагогическую практику в школе или в другом учебном заведении. Однако окончить университет не значит сразу стать первоклассным специалистом. Любой человек, начинающий свою карьеру, сталкивается с трудностями, связанными в первую очередь с отсутствием необходимого опыта в выбранной профессии. Профессиональное развитие педагогической профессии намного сложнее, чем у других профессий, потому что наличие педагогического образования не гарантирует успеха начинающего учителя, потому что для того, чтобы стать учителем недостаточно знаний академической программы.

Из вышесказанного мы понимаем, что проблема управления профессиональной адаптацией молодых педагогов имеет особую актуальность, так как в современных условиях общество предъявляет особые требования к молодому педагогу как в личном, так и в профессиональном плане. В многочисленных публикациях отечественной науки, посвященных проблемам образования, начиная с основателей советской педагогики и по сей день, особое внимание уделяется вопросу общественного и профессионального назначения Учителя, о необходимости его постоянного совершенствования, а также его социальной деятельности, что невозможно, на наш взгляд, без успешно реализованного процесса профессиональной адаптации.

Профессиональная деятельность – неотъемлемая часть современной жизни. Ведь от того, насколько успешна профессиональная карьера, зависит не только удовлетворенность личности своей жизнью, но и ее гармоничное развитие.

Известно, что самыми сложными являются первые годы работы, так как они сильно влияют на профессиональное развитие личности. Именно этот период психологи считают своеобразным «испытательным сроком», который в дальнейшем определяет позицию специалиста в социальной и профессиональной среде. А также в первые годы работы профессиональная адаптация личности.

В широком смысле понятие «адаптация» пришло из биологии и означает приспособление к окружающей среде. Профессиональная адаптация педагога – это процесс овладения педагогом навыками ведения учебного процесса, нормами и правилами поведения – взаимодействия с коллегами, администрацией, воспитанниками и их родителями. Профессиональная адаптация – сложный процесс, который имеет свои трудности и противоречия [2]. Обозначим противоречия в работе молодого педагога:

– между провозглашением в документах Правительства Российской Федерации акцента на индивидуализацию образования с учетом интересов и потребностей конкретного учащегося и реальной заинтересованностью педагогов в повышении заработной платы. Поясним, что на данный момент зарплата преподавателя зависит от количества студентов, а не от эффективности их деятельности.

– между уровнем подготовки в педагогическом учреждении и сложностью задач, требованиями, которые подрывают адаптационный потенциал молодого педагога.

– между потребностями и способностями начинающего учителя, его индивидуальными ценностями и предпочтениями, а также нормами и ценностями, которые транслируют большинство коллег по работе.

Теперь давайте более подробно рассмотрим три составляющие профессиональной адаптации педагога:

– психолого-физиологическая адаптация молодого педагога (всех систем его организма) к незнакомой, основанной на времени работе и отдыхе;

– социально-психологический вход в коллектив через сходство целей и интересов молодого педагога и профессорско-преподавательского состава, студентов; формирование нового психологического стереотипа поведения, изменение личностных качеств в соответствии с направленностью требований педагогической деятельности, принятие норм и правил поведения в образовательных учреждениях;

– профессионально-активное развитие преподавателем поведения в соответствии с должностными обязанностями, требованиями образовательного процесса, спецификой контингента обучающихся; привыкание молодого специалиста к новым условиям, включающим административно-правовые, социально-экономические, административные аспекты. Из вышесказанного можно сделать вывод, что адаптация учителя – это процесс успешного включения его в профессиональную деятельность. Продолжительность адаптационного периода для каждого человека, как правило, индивидуальна и развивается в зависимости от условий и способностей. Следует отметить, что необходимость сочетания профессиональной и социальной адаптации к новой среде является одной из первых задач молодого педагога. Успешный адаптационный процесс обеспечивает высокую эффективность дальнейшей работы преподавателя и как следствие студентов.

Вступая в преподавательскую деятельность, молодой специалист попадает в новую для него социальную и профессиональную среду, новые способы умственной и физической деятельности, новую сферу отношений и взаимодействия. В связи с этим перед каждым молодым специалистом с первых дней вступления в трудовую деятельность стоит ряд взаимосвязанных задач:

– найти оптимальные варианты взаимодействия со всеми участниками образовательного процесса – учащимися, коллегами, администрацией образовательного учреждения, родителями;

– уметь применять знания и практические навыки, полученные в педагогическом учебном заведении, предварительно оценив уровень использования инновационных методов в учебном процессе и целесообразность внедрения нововведений;

– оценивать собственные способности, требования новой социальной среды, профессиональную деятельность и при необходимости стараться корректировать свое поведение.

Последовательное решение вышеперечисленных задач является необходимым условием для благоприятной последующей социально-профессиональной адаптации педагога, начинающего трудовую деятельность. В процессе трудовой адаптации работник проходит следующие этапы:

Стадия ознакомления, на которой работник получает информацию о новой ситуации в целом, критериях оценки различных действий, нормах поведения в коллективе.

Стадии адаптации – на этом этапе работник переориентируется, выделяя главные элементы новой системы ценностей, но пока продолжает сохранять многие свои установки.

Стадия ассимиляции, когда есть полное приспособление работника к среде, идентификация с новой группой.

Идентификация, когда личные цели работника отождествляются с целями трудовой организации.

Прохождение всех этих этапов будет быстрым и продуктивным, если приложить усилия не только администрации учреждения, но и в первую очередь молодому специалисту. Молодой педагог в процессе профессиональной адаптации должен овладеть одновременно несколькими профессиональными ролями: учитель, воспитатель, классный руководитель, подчиненный, коллега. При этом, с какой бы задачей ни сталкивался учитель, необходимо справляться с ней, демонстрируя все свои навыки, которые хотя бы не находятся на высоком уровне. В этой связи хотелось бы выделить некоторые задачи по оказанию помощи начинающим педагогам в процессе профессиональной адаптации:

Изучение реальных трудностей и формулирование реальных потребностей.

Информационно-консультативная поддержка начинающих преподавателей в выборе учебных программ.

Построение индивидуального образовательного маршрута.

Формирование информационного банка образовательных услуг для молодых специалистов.

Организация курсов повышения квалификации.

Участие в творческих лабораториях, тренингах.

Консультирование молодых специалистов. Участие в научных конференциях.

Участие в экспериментальных работах.

Предоставляет методическую литературу, материалы стратегического планирования, учебные материалы, знакомство с методическим изучением.

Активное участие в деятельности как внутри учреждения, так и за его пределами.

Своевременная положительная оценка работы учителя. Заметив педагогический прогресс Новичка, необходимо это отметить вслух. Похвала стимулирует, внушает доверие, повышает интерес к делу, мотивирует.

На эффективность профессиональной адаптации молодых специалистов влияют такие педагогические условия, как:

1) осознание значения профессиональной адаптации молодых специалистов как многомерного процесса, связанного с их профессиональной самоидентификацией, социальной, психической сферой и жизненно важными функциями и сложным процессом условий труда;

2) развитие новой социальной роли молодого специалиста, подготовка к выполнению задач, в условиях высокой нагрузки;

3) формирование профессиональных качеств, таких как терпение, выносливость (способность управлять и влиять на события вашей жизни), самооценка и самоэффективность;

4) развитие склонности индивида объяснять появление важных жизненных событий своими усилиями, способствуя предотвращению разочарования в профессии и оптимизации процесса профессиональной адаптации

### **Список литературы**

1. Денисова Ю. В. Управленческое содействие адаптации молодых специалистов в образовательной организации дополнительного профессионального образования / Ю. В. Денисова, И. Д. Борченко, Н. М. Хмилёва // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2017. – Вып. 3(32). – С. 76–82.

2. Долгова В. И. Адаптация молодых специалистов в образовательном учреждении / В. И. Долгова, Е. В. Мельник, Ю. В. Моторина // Концепт. – 2015. – № 31. – С. 76–80.

**Макарова Анастасия Валерьевна**

Филологический факультет, 1-й год обучения

Научный руководитель:

Шанская Людмила Анатольевна

### **ОБУЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМУ ОБЩЕНИЮ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ С ПОМОЩЬЮ ДЕЛОВОЙ ИГРЫ**

Сегодня к выпускникам вуза предъявляются требования не только качественной профессиональной подготовки, но и коммуникабельности, умения устанавливать контакт в различных социальных группах. Готовность к деловому общению на иностранном языке становится важным показателем профессионализма в любой сфере трудовой деятельности. В связи с этим студенты неязыковых специальностей испытывают потребность в овладении навыками профессионально-ориентированного общения, что позволяло бы проявлять себя в роли полноценного участника межкультурной коммуникации.

Проблема обучения иноязычному профессиональному общению освещается во многих научных исследованиях. В частности, в них изложены основы обучения межкультурному профессиональному сотрудничеству (Т. Н. Астафурова), рассмотрены вопросы содержания и особенностей профессионально ориентированного обучения иностранному языку в неязыковом вузе (Т. А. Сырина), дано теоретическое обоснование коммуникативной тактики иноязычного делового общения как модели обу-

чения студентов-экономистов (С. А. Баукина), описана методика проведения ролевых игр в процессе обучения устному профессиональному общению на английском языке (Н. В. Матвеева). Вопросы применения ситуативно-игрового подхода рассматриваются в ряде исследований ведущих российских ученых (А. А. Вербицкий, О. И. Гурьянова, О. А. Колесникова, Р. П. Мильруд, А. А. Миролубов, А. В. Парахина, В. Л. Скалкин, М. Ф. Стронин, В. М. Филатов и др.).

Решение проблемы профессионально ориентированного обучения иностранному языку осуществляется за счет использования активных и интерактивных методов обучения. «Активные методы способствуют снятию противоречия между социальным характером человеческой деятельности и индивидуализированной моделью традиционного образовательного процесса» [2, с. 56]. Одним из наиболее эффективных активных методов обучения профессионально ориентированному иноязычному общению, на наш взгляд, является деловая игра. А. А. Вербицкий определяет деловую игру как «форму воссоздания в образовательном процессе предметного и социального содержания профессиональной деятельности, моделирования систем отношений, характерных для данного вида труда» [1, с. 4]. Теоретические основы организации деловых игр были заложены отечественными учеными: А. А. Вербицким, В. П. Беспалько, Г. К. Селевко и другими. Деловая игра является формой контекстного обучения и квазипрофессиональной деятельности. Под квазипрофессиональной деятельностью понимают моделирование профессиональных ситуаций, производственных процессов и социально-профессиональных отношений. Ей присущи черты как учения, так и труда.

Деловая игра позволяет гармонично сочетать обучающий и профессиональный аспекты деятельности. Одним из определяющих признаков деловой игры является её двуплановость. Она предполагает, что в ходе деловой игры решаются не только игровые (профессиональные) задачи, но и задачи обучения и воспитания. Поэтому при планировании и организации деловых игр ставятся игровые и учебные цели, определяются реальные и условные мотивы игровой деятельности. Игровая цель может звучать следующим образом: «выработать управленческое решение», «набрать наибольшее количество очков». Учебная цель может звучать так: «усвоить основные правила деловой переписки». Кроме того, в основе любой деловой игры лежит принцип проблемности содержания: учебные задачи подаются в форме игровых проблем. Их решение способствует приобщению обучающихся к новой для них деятельности, приобретению знаний, развитию их профессионально-практического мышления. Поскольку деловая игра считается разновидностью ролевой игры, она основывается на ролевом взаимодействии. Участники имитируют производственные функции и профессиональные отношения специалистов в соответствии с полученными ролями. Таким образом они получают опыт профессионального общения, сотрудничества и управления взаимодействием.

Деловые игры в образовании используются давно, однако в качестве инструмента обучения иностранному языку деловая игра изучена недостаточно. Об этом говорит сравнительно небольшое количество методических разработок в этой области. Бесспорно, деловые игры, проводимые на занятиях по английскому языку, обладают некоторыми отличительными чертами. Наше исследование направлено на изучение специфики организации деловой игры в процессе обучения студентов-экономистов профессионально ориентированному общению на английском языке.

Т. А. Сырина утверждает, что «обучение иностранному языку студентов неязыковых направлений подготовки в современном вузе обычно состоит из двух этапов: на первом этапе осуществляется обучение общему языку (General Language), а на втором – специальному (Language for Specific Purposes). Отличительные черты последнего заключаются в том, что он обслуживает особую профессиональную или академическую сферу, обладает специфической системой терминов и понятий, отличается особенностями грамматического и синтаксического оформления, включает нормы общения, характерные для определенной сферы» [5, с. 154]. Н. С. Мерзлякова также отмечает, что в процессе работы со студентами неязыковых специальностей «на первом курсе применяются, как правило, коммуникативные ситуативно-ролевые игры, которые направлены на формирование навыков общения на повседневные, бытовые темы...» [3, с. 139]. На этом основании можно сделать следующий вывод: профессиональные, или деловые игры наиболее целесообразно проводить на занятиях со студентами второго курса, поскольку они имитируют ситуации реальной профессиональной деятельности (трудоустройство, общение на предприятии, переговоры, презентации и т. д.). Тем не менее, деловая игра может применяться на различных этапах обучения языку.

При выборе или разработке деловой игры для занятий по иностранному языку необходимо учитывать этап обучения и уровень владения языком участников. Языковой уровень студентов дол-

жен позволять им участвовать во всех видах игрового общения. Моделирование профессиональных коммуникативных ситуаций в рамках деловых игр на занятиях по иностранному языку часто требует от студентов не только владения соответствующими языковыми средствами и речевыми моделями, но и знаний по другим дисциплинам. Таким образом, деловая игра «Employment Problem» требует от участников знаний в области экономики труда, игра «I'm a businessman» или «Starting a business» – знания основ бизнес-планирования, игра «Business meeting» – знания основ менеджмента организации и т. п. Для наиболее эффективной организации таких игр необходимо предусматривать эти требования на этапе планирования. Задача преподавателя – согласовать содержание деловой игры с имеющимся уровнем знаний студентов по дисциплинам или обеспечить им доступ к источникам актуальной информации, необходимой для участия.

Для деловой игры на материале иностранного языка характерно моделирование реальной обстановки профессионального иноязычного взаимодействия. Для ее полноценного воссоздания необходимо:

- использование аутентичных материалов по соответствующей тематике;
- использование профессионально направленных материалов по соответствующей тематике;
- реализация конкретных профессиональных и социальных ролей;
- обеспечение проблемного, профессионально значимого характера игровых ситуаций.

Принимая во внимание вышеизложенные принципы и особенности, предлагаем разработку сценария проведения деловой игры «Starting a business», предназначенной для профессионально ориентированного обучения английскому языку студентов 2 курса экономических специальностей с уровнем владения языком не ниже В1. Разработка игры главным образом направлена на удовлетворение потребности обучающихся в умении продуктивно общаться на английском языке в процессе будущей профессиональной деятельности.

Учебные цели игры «Starting a business»:

- научить студентов проводить презентацию товара / услуги на английском языке;
- научить студентов вести деловую переписку на английском языке;
- научить студентов составлять контракт на английском языке.

В ходе игры планируется использовать учебные ситуации, технологию развития критического мышления и информационно-коммуникационные технологии. Сценарий проведения игры представлен в таблице 1.

Таблица 1

Сценарий проведения деловой игры «Starting a business»

Уч. часы	Содержание	Виды деятельности / технологии	Результат / продукт
1	<b>Pre- playing briefing:</b> – goal setting – discussion of the rules – getting the roles – division into teams – choosing the ideas (Case 1)	Group discussion <b>Brainstorming</b> in groups «Business idea»	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Business idea</li> <li>• Company name</li> </ul>
2	<b>Presentation of the company</b> (Case 2)	<b>Brainstorming</b> «What should the presentation include?» Making multimedia presentations in Google- documents ( <b>ICT</b> )  For homework: Making multimedia presentations in Google-documents ( <b>ICT</b> )	<ul style="list-style-type: none"> <li>• List of criteria for the presentation For example:               <ul style="list-style-type: none"> <li>– kind of activity</li> <li>– target audience</li> <li>– quality indicators</li> <li>– seasonality</li> <li>– competitors</li> <li>– competitive advantage</li> <li>– marketing events</li> <li>– cost elements ...</li> </ul> </li> <li>• Presentation of the</li> </ul>

			company
3	<b>Business correspondence</b> Design of standard letter	<b>Brainstorming</b> «Business correspondence rules»	• List of rules
4	<b>Business correspondence</b> Some types of business letters, especially: – letter of introduction – promotional letter – letter of assist – letter of inquiry (Case 3)	Sending e-mails ( <b>ICT</b> )  For homework: sending e-mails ( <b>ICT</b> )	• letter of introduction • promotional letter • letter of assist • letter of inquiry
5	<b>Drawing up a contract</b> Types of agreements and contracts Guidelines for drawing up contracts	<b>Brainstorming</b> «Guidelines for drawing up contracts»	• Guidelines for drawing up contracts
6	<b>Drawing up a contract</b> Investment contract (Case 4)	Preparing a draft contract (investment contract) in Google-documents ( <b>ICT</b> )  For homework: Preparing a draft contract (investment contract) in Google-documents ( <b>ICT</b> )	• Draft contract
7	<b>Presentation of companies and signing contracts</b>	Presentation of companies: – showing multimedia presentations accompanied by comments ( <b>ICT</b> ) – showing draft contracts – reaching an agreement with investors	• Public presentation • Agreement
8	<b>Post-playing briefing</b>	Assessment and self-assessment; identifying strengths and weaknesses; filling out questionnaire forms (Google-forms)	• Proposals for improving further educational activities • Completed forms

Перечень учебных ситуаций, направляющих игру

Case 1. Beginning

Three (or four) young and jobless people are eager to start up a business. These people are you.

At first it takes you some time to organize yourselves into a team, to talk each other into a venture, to estimate the opportunities and make a decision. Here are some ideas (*for some groups*):

- household products, construction materials, garment industry (clothes), shoes and accessories;
- jewelry salon, beauty salon, spa, optician's;
- bowling, aerotube, bicycles for rent, flower shop;
- photography school, make-up classes, restaurant, food delivery.

You should choose the idea and come up with the name of your business.

Case 2. Presentation

To start a business you need working capital. You can ask investors for money or take a bank loan. It is best to try both options. Ask investors, and if you get rejected, take a loan.

To show investors all the benefits of your business you have to present your product. Show all the best aspects of your business, point to benefits.

Case 3. Business correspondence

If you want to meet investors you have to make an appointment. Send them letters.

Case 4. Contract



You have agreed about investing money. Now you have to draw up a contract.

Предлагаемый сценарий не является полноценной разработкой деловой игры. Однако он служит основой для дальнейшего исследования возможностей деловой игры в преподавании иностранного языка в вузе и дальнейшей разработки методического обеспечения профессионально ориентированного обучения иностранному языку.

#### **Список литературы**

1. Вербицкий А. А. Деловая игра в компетентностном формате // Вестник Воронежского государственного технического университета. – 2006. – Т. 8, № 10.2. – С. 4–7.
2. Мельченкова Н. В. Система имитационно-деятельностных игр по формированию готовности студентов – будущих менеджеров к деловому общению на иностранном языке // Вестник СамГУ. – 2006. – № 10/3(50). – С. 55–61.
3. Мерзлякова Н. С. Деловая игра как средство формирования иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции // Современные исследования социальных проблем. – 2016 – № 8(64). – С. 133–142.
4. Самсонова А. Б. Влияние контекстной деловой игры на мотивацию иноязычного профессионального общения (неязыковой вуз): автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01. – М., 2006. – 22 с.
5. Сырина Т. А. Содержание и особенности профессионально ориентированного обучения иностранному языку // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2015. – № 10(52). – С. 154–157.

**Макарова Дарья Витальевна**

Факультет психолого-педагогический, 2-й год обучения

Научный руководитель:

Шаталина Мария Александровна, к. психол. н., доцент

#### **ОСОБЕННОСТИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ БЛИЗНЕЦОВ ПЕРВЫХ ТРЕХ ЛЕТ ЖИЗНИ**

Изучение особенностей психического развития близнецов в зависимости от различных факторов, которые могут оказывать влияние на этот процесс, является очень важной и актуальной проблемой современной психологии.

Известно, что близнецы отличаются специфичностью развития. Эффект близнецовости оказывает влияние на интеллектуальное, когнитивное, психомоторное и личностное развитие. Близнецы чаще, чем одиночно рожденные дети имеют задержки вербального развития, общих когнитивных способностей, психомоторного развития [6]. Так, в исследованиях Е. А. Сергиенко, Г. А. Виленской, Т. Б. Рязановой и др. показано, что особенности развития речи близнецов заключаются в более поздних сроках появления первых слов, формирования фразовой речи, овладения навыками чтения.

Особенности развития близнецов – это не отставание, а другие темпы и возможности. Отставания развития можно исправить тем успешнее, чем раньше они будут обнаружены. Поэтому изучение особенностей психического развития близнецов в первый год жизни является особенно актуальным.

Актуальность проблемы и недостаточная ее изученность определили выбор темы данного исследования.

Близнецы чаще, чем одиночно рожденные дети имеют задержки вербального развития, общих когнитивных способностей, психомоторного развития [6]. Так, в исследованиях Е. А. Сергиенко, Г. А. Виленской, Т. Б. Рязановой и др. Особенности развития речи близнецов заключаются в более поздних сроках появления первых слов, формирования фразовой речи, овладения навыками чтения.

Близнецы характеризуются особенностями пренатального и раннего постнатального развития, наиболее значимыми из которых являются меньший срок гестации и вес при рождении по сравнению с одиночно рожденными детьми. Проблемы взаимоотношений в близнецовых парах, взаимоотношения близнецов со сверстниками, вопросы развития и становления личности каждого из них требуют постоянного систематического наблюдения и изучения. Психическое развитие близнецов имеет некоторые специфические черты, обусловленные близнецовой ситуацией, которая оказывает влияние на когнитивное и личностное развитие близнецов.

Развитие близнецов идет другим темпом, и это воспринимается как отставание. Близнецы по сравнению с одиночно рожденными детьми начинают позже ходить и сидеть, у них запаздывает появление первой улыбки и хватание игрушки. У близнецов в общении со взрослыми преобладает реактивное поведение. Это значит, что близнецы не сами проявляют активность и инициативу в общении, они реагируют на чью-то активность.

В психологической научной литературе понятие «близнецы» определяется как – два или более ребенка, родившиеся от одной многоплодной беременности [5].

Близнецовый метод, предложенный Ф. Гальтоном, является сопоставлением психологических особенностей членов близнецовой пары, позволяющем определить степень влияния наследственных факторов и среды на формирование тех или иных психических качеств ребенка. Разные модификации близнецового метода были предложены А. Гезеллом, А. Р. Лурия и др. В современной науке так же используются методы разлученных монозиготных близнецов, контрольного близнеца, близнецовой пары.

Близнецовая ситуация – это есть специфические отношения, которые складываются между членами близнецовой пары. Французский исследователь Р. Зазо был первым психологом, глубоко исследовавший «близнецовую ситуацию».

В отличие от одиночно рожденных малышей, близнецы еще до рождения развивают две связи: связь матерью и связь друг с другом. Такая двойная связь продолжается и после рождения.

Особенности развития двух братьев-близнецов с различными врожденными чертами подробно описаны В. С. Мухиной в книге «Близнецы» [2].

Отечественные ученые Б. М. Теплов, В. Д. Небылицын, И. В. Равич-Щербо продолжали психогенетические исследования с помощью близнецового метода. Эти и последующие исследования отечественных ученых показали роль конкретных условий среды, с которыми близнецы-партнеры активно взаимодействуют.

Особенными факторами психического развития близнецов являются отношение родителей к близнецам и отношение их, близнецов, между собой.

Среда, которая окружает близнецов, отличается от среды обычного ребенка. С момента рождения каждый близнец находится в тесной близости и контакте со своим соблизнецом, обладающим к тому же (в случаях монозиготных пар) одинаковой с ним внешностью. Примерно с 5–6 месячного возраста близнецы начинают осознавать присутствие друг друга.

Близнецовая ситуация является важной психологической причиной развития близнецов после рождения. Она играет главную роль в развитии близнецов, но имеет и сильные негативные последствия. Уже в период одного-двух месяцев жизни малышей начинают проявляться самые первые проявления загадочной и тесной связи между малышами.

В работах Вальтера Фридриха выделяется, что особенности психологического развития близнецов определяются фантастической близостью взаимоотношений между ними. Часто даже родители воспринимают их как единое целое, но это не всегда правильно.

В возрасте 2–6 месяцев у близнецов налаживается контакт с матерью. Они становятся единым целым, нуждаются друг в друге. Возникает взаимная привязанность. В возрасте полугода малыш выбирает для себя переходный объект и привязывается к нему (игрушка). Наличие такого объекта успокаивает малыша. В качестве переходного объекта дети могут использовать друг друга.

К 9–10 месяцам они начинают вести себя уже как два разных, но похожих дружных ребенка. Дети могут обидеть друг друга, не поделив ту же игрушку. Но они и помогают друг другу.

К 11 месяцам малыши уже ведут диалог на понятном только им языке. Одним из частых и основных проявлений близнецовой ситуации является задержка речевого развития и различные речевые аномалии. Семенов В. с соавторами находят основную причину отставания речевого развития близнецов в том, что своеобразная форма жизни в паре не создала объективной необходимости развития речи как важнейшего средства общения [4].

Эмоциональная окраска познавательной деятельности становится уже более выразительной. В эмоциональных проявлениях постепенно начинают дифференцироваться радость, интерес, удивление и сосредоточенность. При хороших условиях воспитания для нормально развивающихся малышей характерным является поиск новых впечатлений.

Близнецы активно используют ориентировочные и неспецифические действия. Они начинают осваивать особый класс специфических действий с бытовыми предметами. Во взаимодействии со взрослыми малыши получают образцы культурных действий.

У близнецов, активно действующих с предметами, общение приобретает ситуативно-деловую форму. Дети по-прежнему нуждаются во внимании взрослого, но этого им уже мало. Они видят во взрослом не только источник любви и ласки, но и соучастника, помощника в действиях с предметами, носителя образца действий и оценки своих действий.

К концу года близнецы проявляют стремление к самостоятельности в своих действиях. Инициативность, настойчивость в желаниях, стремление к самостоятельности и отстаивание своих прав на свободу в выборе действий – первые проявления детской личности.

Ребенок использует разнообразные средства общения: экспрессивно-мимические и предметно-действенные. В. С. Мухина отмечает, что особенности условий развития психики близнецов определяются помимо генетических, в первую очередь, средовыми факторами: пренатальным развитием близнецов, отношением окружающих людей к близнецам, отношением к ним их родителей, отношением близнецов друг с другом. Специфическими факторами психического развития близнецов являются отношение родителей к близнецам и отношение их между собой.

Близнецовая ситуация является главной психологической причиной постнатального развития близнецов. А. Р. Лурия называет это явление «своеобразной формой жизни впаре». Ее специфика, по словам Р. Заззо, в том, что близнецы ощущают себя скорее членами пары, чем отдельными личностями.

Процесс обретения индивидуальности у близнецов протекает сложнее, чем у одиночно рожденных детей. Если у одиночно рожденного ребенка формируется привязанность только к матери, то у близнецов две таких привязанности – к матери и соблизнецу. Поэтому перед близнецами стоит сложная задача – научиться воспринимать себя отдельно не только от матери, но и от соблизнеца.

Интересно, что воздействие внутрисемейной среды может и ослаблять, и усиливать различия между детьми по индивидуальным и личностным свойствам. Источниками различий влияния среды на детей, проживающих в одних условиях, являются не одинаковые отношения к ним взрослых. Существует связь между характером детей и типом семейного воспитания.

Основываясь на опыте обследования больших групп детей различного возраста, Александр Томас и Стелла Чесс предложили выделять 9 принципиальных аспектов темперамента, позволяющих оптимальным образом и наиболее полно охарактеризовать совокупность поведенческих особенностей. К числу этих характеристик можно отнести: активность, под которой подразумевается объем движений, осуществляемый ребенком во время сна, кормлений, пеленаний, переодеваний и тому подобное; регулярность, характеризующая устойчивость чередований периодов сна и бодрствования, времени опорожнений кишечника, кормлений, продолжительности приемов пищи и тому подобное; притягивание, характеризующее первоначальную реакцию на новые внешние стимулы, новых людей, новые места, новые процедуры; адаптивность, являющаяся показателем того, насколько легко или трудно ребенок приспосабливается к изменению традиционных условий; интенсивность, отражающая силу, с которой ребенок выражает свои эмоции, независимо от того, положительные они или отрицательные; настроение, характеризующее общее соотношение поведенческих реакций в течение суток, окрашенных положительными или отрицательными эмоциями; настойчивость, отражающая время, в течение которого ребенок может непрерывно осуществлять определенный вид деятельности; отвлекаемость, являющаяся показателем того, насколько легко успокоить ребенка или отвлечь его от определенных занятий; порог, отражающий минимальную силу внешних воздействий (пищевых, звуковых и иных), необходимую для реакции ребенка.

В одном исследовании изучались особенности жеста указывания близнецов и одиночно рожденных детей на раннем этапе развития (от 9 до 14 месяцев) (Сергиенко Е. А., Герасимова А. С.). Жест указывания рассматривается как важный аспект символизации начального периода коммуникативной активности человека и как одна из предпосылок речевого развития. Целью данного исследования было сравнение появления указательного жеста у близнецов и одиночно рожденных детей.

Средний возраст появления жеста указывания одиночно рожденных детей равен 7 месяцам, тогда как для близнецов он составил 10,3 мес. Причем самый ранний случай указывания одиночно рожденных детей зафиксирован в возрасте 6 месяцев, а самый поздний – 11 месяцев 15 дней. В близнецовой выборке тем же самым показателям соответствуют 7 месяцев и 14 месяцев соответст-

венно. По мнению авторов исследования, это отставание может определяться факторами биологического и психологического риска как пренатального так и постнатального развития близнецов [6]. Близнецы, родившиеся после 37 недель с нормальным весом, болеют не чаще, чем одиночно рожденные дети. У маловесных и недоношенных близнецов чаще, чем у одиночно рожденных детей, встречаются нарушения движения, которые на раннем этапе требуют коррекции.

На основе анализа литературы об особенностях психического развития близнецов можно сделать следующие выводы. Во-первых, психическое развитие близнецов подчиняется тем же законам, что и развитие одиночно рожденных детей, но имеет некоторые специфические черты, обусловленные близнецовой ситуацией. Во-вторых, среда, окружающая близнецов, отличается от среды обычного ребенка. С момента рождения каждый близнец находится в непосредственной близости и постоянном контакте со своим соблизнецом, обладающим к тому же (в случаях монозиготных пар) одинаковой с ним внешностью.

Таким образом, на основании выше изложенного об особенностях психического развития близнецов можно сделать вывод о том, что психическое развитие близнецов определяется генетическими и факторами, именно: пренатальным развитием близнецов; отношением окружающих людей к близнецам; отношением к ним их родителей; отношением близнецов друг с другом. Специфическими факторами психического развития близнецов являются отношение родителей к близнецам и отношение их между собой.

### **Список литературы**

1. Диагностика психического развития детей от рождения до 3 лет: методическое пособие для практических психологов / Е. О. Смирнова [и др.]. – СПб: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2005.
2. Мухина В.С. Близнецы. – М.: Академия, 1997.
3. Мухина В.С. Близнецы. – М.: Академия, 2003.
4. Психологические очерки о близнецах / [В. В. Семенов и др.]. – М.: Вопросы психологии, 2003.
5. Психология развития. Словарь / под ред. А. Л. Венгера // Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в 6 т. / ред.-сост. Л. А. Карпенко; под общ. ред. А. В. Петровского. – М.: ПЕР СЭ, 2005.
6. Сергиенко Е. А. Младенческое лонгитюдное исследование / Е. А. Сергиенко, Т. Б. Рязанова // Психологический журнал. – 1999. – Т. 20, № 2.

**Мареева Ксения Сергеевна**

Психолого-педагогический факультет, 2-й год обучения

Научный руководитель:

Липина Наталья Владимировна, к. психол. н., доцент

### **ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПРОГРАММЫ ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНОГО КРИЗИСА У ПСИХОЛОГОВ СРЕДСТВАМИ ГЕШТАЛЬТ-ТЕРАПИИ**

В современной психологической теории и практике проблематика исследования кризисных состояний и их влияния на жизнь и деятельность человека приобретает большую значимость, чем когда-либо. Выделение экзистенциальной составляющей кризиса представляется особо актуальным, поскольку человеческое существование всегда остается сопряженным с поиском смысла жизни и деятельности. Если же вопрос о смысле не находит удовлетворительного ответа, существование переживается индивидом как проблематичное и кризисное. Именно переживание обесмысливания существования с точки зрения личности и понимается в контексте данной работы как экзистенциальный кризис.

В настоящее время в отечественной и зарубежной психологической литературе рассматриваются кризисы, как в рамках глобальных общественных систем, так и малых социальных общностях, научные кризисы групповые, межличностные и внутриличностные. Проблематика кризиса экзистенциального характера освещена в исследованиях В. Н. Дружинина, В. В. Знакова, Г. В. Акопова, Р. Кочунаса, Д. А. Леонтьева, Р. Мея, В. Франкла, И. Ялома, А. Ленгле, Э. Фромма и других.

Понятие кризиса на сегодняшний день широко используется как в повседневном обиходе, так и в научной практике. Дословно термин «кризис» (krisis), в переводе с греческого, означает решение или поворотный пункт, исход. Психологическая проблематика кризисных состояний личности в на-

стоящее время также рассмотрена достаточно подробно, с позиции как фундаментальных, так и узконаправленных исследований [5].

В целом психологический кризис можно охарактеризовать в качестве сложного переходного состояния, вызванного личностно-значимыми событиями, которые создают невозможность или же затрудненность в реализации индивидуального жизненного замысла. Кризисное состояние сопровождается мучительным для индивида осмыслением происходящих или произошедших изменений в окружающем мире или в себе, а также переживанием формирования нового образа себя. Сущность же данного состояния заключается в переживании индивидом внутренней дезинтеграции, возникающей в результате осознания рассогласования реальных жизненных отношений и глубинных смысловых структур личности. Тем самым, понятие и феноменология кризисного состояния оказывается тесно связанной с пониманием состояния тревоги и фрустрации, что может являться одним из пусковых механизмов для невротизации личности [5].

Упоминание о состоянии экзистенциального кризиса впервые встречается в работах С. Кьеркегора и Э. Гуссерля. В них оно характеризуется чувством тревоги, психологического дискомфорта при столкновении индивида с вопросами о смысле его существования. В дальнейшем данное понимание природы и содержания экзистенциального кризиса уточнялось в рамках экзистенциальной психологии и психотерапии посредством характеристики базовых категорий данного подхода [1; 3].

В настоящее время трактовка экзистенциального кризиса, зачастую, сводится к внутриличностному процессу столкновения индивида с базовыми экзистенциальными данностями, то есть постоянными и неизменными условиями существования, каждое из которых приносит в его жизнь те или иные неизбежные обстоятельства – «конфронтации», с которыми так или иначе приходится справляться [5].

Так, в своих работах И. Ялом выделяет четыре основных экзистенциальных данности: смерть, свобода, бессмысленность, изоляция [5]. Схожее понимание можно обнаружить у Д. Бьюдженталя, описывающего пять экзистенциальных данностей: телесность, конечность, свобода и способность к действию, бессмысленность и поиск смысла, отделенность и связанность [2].

Система взаимодействия индивида с экзистенциальными данностями включает в себе те способы, которыми он будет справляться с тревогами, достигать целей и в тоже время ограничивать область своего собственного существования. С точки зрения экзистенциально-гуманистического подхода, тем самым, клинические симптомы невротизации и психопатизации, а также стрессовые состояния, имеют глубинные экзистенциальные корни, определяемые формой и содержанием конфронтации личности с конечными экзистенциальными данностями. Отсюда исходит и понимание экзистенциального кризиса личности, как ситуации и состояния, характеризующегося затруднением или невозможностью решения вопроса конфронтации с базовыми экзистенциальными данностями.

Подобное понимание природы и сущности экзистенциального кризиса личности послужило методологической основой для разработки экспериментальной программы преодоления экзистенциального кризиса у психологов средствами гештальт-терапии. Гештальт-терапия имеет ряд особенностей в работе с проблемами экзистенциального характера, которые заключены в ее содержании и направленности как психотерапевтического подхода, при этом обладая всем необходимым диагностическим и терапевтическим инструментарием для решения подобных проблем.

Организованное и проведенное исследование эффективности программы по преодолению экзистенциального кризиса у психологов средствами гештальт-терапии включало в свое содержание несколько этапов, последовательно выстроенных в рамках формирующего эксперимента. В исследовании приняло участие 25 человек, женщин, студентов третьей ступени Высшей школы гештальт-терапии в возрасте от 25 до 40 лет. Экспериментальная (10 человек) и контрольная (15 человек) группы формировались методом случайной стратифицированной выборки, то есть таким образом, чтобы в обеих группах оказались испытуемые, как переживающие, так и не переживающие экзистенциальный кризис.

В своем содержании разработанная программа включала 5 модулей, каждый из которых проводился в отдельный тренинговый день. Таким образом, всего программа включает в себя 5 тренинговых дней, продолжительностью в 8 часов каждый. Каждый из модулей программы был направлен на формирование представлений участников о психологических особенностях внутреннего контакта личности с той или иной экзистенциальной данностью.

Оценка результативности формирующего эксперимента производилась по четырем критериям: невротизация и психопатизация (методика УНП), осмысленность жизни (методика СЖО) и экзистенциальная исполненность (шкала экзистенции А. Лэнгле), которые направлены на глубокое изучение структуры и интенсивности переживания состояния экзистенциального кризиса.

Исходя из математико-статистического анализа полученных эмпирических данных, посредством  $r$ -критерия линейной корреляции Пирсона, был выявлен ряд взаимосвязей, обосновывающих выбор критериальной оценки степени выраженности экзистенциального кризиса. Так, обнаружены положительные статистически достоверные на уровне  $p=0,01$  корреляции между показателями невротизации и осмысленности жизни ( $r=0,806$ ); между показателями невротизации и экзистенциальной исполненности жизни ( $r=0,872$ ); между показателями осмысленности жизни и экзистенциальной исполненности жизни ( $r=0,824$ ).

Также в результате корреляционного анализа был обнаружен ряд интересных взаимосвязей. Обнаружены положительные статистически достоверные на уровне  $p=0,05$  корреляции между показателями невротизации и психопатизации личности ( $r=0,477$ ); между показателями психопатизации и осмысленности жизни ( $r=0,433$ ), а также между показателями психопатизации и экзистенциальной исполненности ( $r=0,478$ ).

Подобные результаты показывают высокий уровень взаимосвязи всех исследуемых показателей экзистенциального кризиса личности. Стоит, тем не менее, отметить, что подобная яркая выраженность корреляций, по всей вероятности, обусловлена небольшой выборкой, с одной стороны, и тем, что все испытуемые являлись женщинами психологами, гештальт-терапевтами, с другой. При увеличении размеров выборки, вполне возможно, что степень выраженности выявленных взаимосвязей будет несколько снижаться.

На момент начала опытно-экспериментальной работы количество испытуемых в экспериментальной группе, чей показатель экзистенциальной исполненности жизни оказался на уровне ниже среднего, что можно было бы трактовать как наличие экзистенциального кризиса, составил 60 %. В соответствии с этим, только 40 % испытуемых в экспериментальной группе на начальном этапе исследования не имели предпосылок к экзистенциальному кризису личности.

Уровень невротизации по окончании экспериментальной программы в экспериментальной группе снизился на 10 %, в то время как в контрольной группе он вырос на 16,7 %, что, по всей видимости, обусловлено рядом факторов, не затронутых в данной работе. Уровень психопатизации в контрольной группе также возрос на 6,7 %. В экспериментальной группе же он остался на прежнем уровне. Показатель осмысленности жизни в процентном соотношении не изменился ни в экспериментальной, ни в контрольной группах. Тем не менее, уровень экзистенциальной исполненности жизни в экспериментальной группе вырос на 30 %, в то время как в контрольной группе он также остался неизменным.

На заключительном этапе математико-статистического анализа было проведено исследование достоверности различий в изменениях изучаемых признаков в экспериментальной группе посредством  $T$ -критерия знаковых рангов Вилкоксона для связанных выборок.

В экспериментальной группе по завершению работы по программе были выявлены как статистически достоверные сдвиги, так и их отсутствие. Так, по показателю невротизации по завершению опытно-экспериментальной работы были выявлены статистически значимые на уровне  $p=0,005$  ( $T=55$ ) различия. При этом у всех испытуемых были обнаружены положительные сдвиги, то есть уменьшение уровня невротизации. Однако относительно динамики психопатизации не было обнаружено статистически значимых различий. Так же не было обнаружено значимых сдвигов и по показателю экзистенциальной исполненности, несмотря на большое количество положительных сдвигов исследуемого признака, эмпирическое значение  $T$ -критерия Вилкоксона осталось в зоне незначимости. Однако по показателю осмысленности жизни были обнаружены статистически значимые различия в экспериментальной группе с начала опытно-экспериментальной работы и по ее окончанию.

Таким образом, можно достоверно утверждать, что по окончании проведения программы по преодолению экзистенциального кризиса у психологов средствами гештальт-терапии у участников значительно снизился уровень невротизации и повысился уровень осмысленности жизни. Такой вывод подтверждает эффективность разработанной программы, подтверждая, тем самым, и гипотезу данного исследования.

### Список литературы

1. Гуссерль Э. Идеи к чистой феноменологии и феноменологической философии / пер. с нем. А. В. Михайлова. – М.: Академический проект, 2009.
2. Бьюдженталь Дж. Искусство психотерапевта. – М.: Корвет, 2011.
3. Гингер С. Гештальт-терапия контакта / С. Гингер, А. Гингер. – СПб: Специальная литература, 1999.
4. Кьеркегор С. Философские крохи, или Крупицы мудрости / пер. Д. А. Лунгиной. – М.: Институт философии, теологии и истории св. Фомы, 2009.
5. Любякин А. А. Некоторые аспекты изучения понятия «кризис» в психологии // Психологический вестник Уральского государственного университета. Вып. 9. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2010. – С. 151–157.
6. Ялом И. Дар психотерапии. – М.: Эксмо, 2015.

**Масляев Никита Сергеевич**

Психолого-педагогический факультет, 2-й год обучения

Научный руководитель:

Ахрямкина Тамара Александровна, к. психол. наук, доцент

### ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ПОДРОСТКОВ С РАЗЛИЧНЫМИ УРОВНЯМИ ОНЛАЙН АКТИВНОСТИ

В вопросе изучения влияния интернет активности большое внимание уделяется разработке методик и исследований, направленных на выявление и изучение патологического использования Интернета (онлайн-аддикции) и связанных с этим негативных последствий, игнорируя положительные и нейтральные результаты взаимодействия с онлайн средой. Данное исследование направлено на восполнение этого пробела.

Методологической основой исследования являются новые теории взаимодействия офлайн и онлайн миров, такие как «rich get richer», теория «самоэффективности», а также теория «интеграции онлайн и офлайн миров».

Цель нашего исследования заключается в том, чтобы выделить психологические особенности подростков с различными уровнями онлайн активности. Для достижения цели нами было проведено исследование, которое проходило на базе МБОУ СОШ № 45 г. Самары.

Всего в исследовании принимали участие 60 человек, из 9-х, 10-х классов. Возраст испытуемых 15–16 лет. Нами были использованы следующие методики: модифицированный опросник для идентификации типов акцентуаций характера у подростков; методика субъективного ощущения одиночества Д. Рассела и М. Фергюсона; тест на выявление уровней онлайн- активности, разработанный автором.

Данная методика была разработана на основе методик, использующихся для выявления интернет аддикции, но модернизирована с целью выявления уровней онлайн активности. В качестве модели создания методики выявления уровней онлайн активности мы использовали тест Кимберли-Янг [7]. Ее мы использовали для проверки валидности нашей методики.

Корреляционный анализ показал:

Результат:  $r_s = 0.419$ .

Критические значения для  $N = 60$ .

Соответственно можно говорить о валидности созданной нами методики, предназначенной для определения уровней онлайн активности.

Для определения психологических особенностей подростков мы использовали тест «Модифицированный опросник для идентификации типов акцентуаций характера у подростков» [3].

Исходя из полученных нами результатов, можно сказать, что доминирующим типом акцентуации является интровертированный тип 25 %; 15 % представителей лабильного типа, а также 13 % сенситивного.

Результаты по методике субъективного ощущения одиночества показали, что больше всего в нашей выборке подростков с низким уровнем ощущения одиночества 63 %, со средним – 32 % и высоким 7 % подростков.

Для выявления уровней онлайн активности подростков мы провели методику «Выявление уровней онлайн активности», принимая во внимание различную степень интеграции онлайн среды в реальный мир, а также гипотезы «rich get richer» и гипотезу социальной компенсации. Мы выделили следующие уровни онлайн активности: низкий – не оказывающий значительного влияния на развитие личностных особенностей, умеренный – оказывающий заметное влияние, но не вызывающий негативных последствий, высокий – онлайн активность в данном случае оказывает, значительное влияние с проявлением негативных последствий для развития личностных особенностей и патологический уровень, рассматриваемый как выраженная интернет-аддикция.

Умеренный уровень онлайн активности показали 58 % выборки, высокий 35 %, низкий 0 % и патологический уровень онлайн активности (интернет аддикция) 7 % подростков.

В нашей выборке среди подростков наиболее распространёнными являются интровертированный, лабильный и сенситивный типы акцентуации характера, рассмотрим их распределение в соответствии с уровнями онлайн активности.

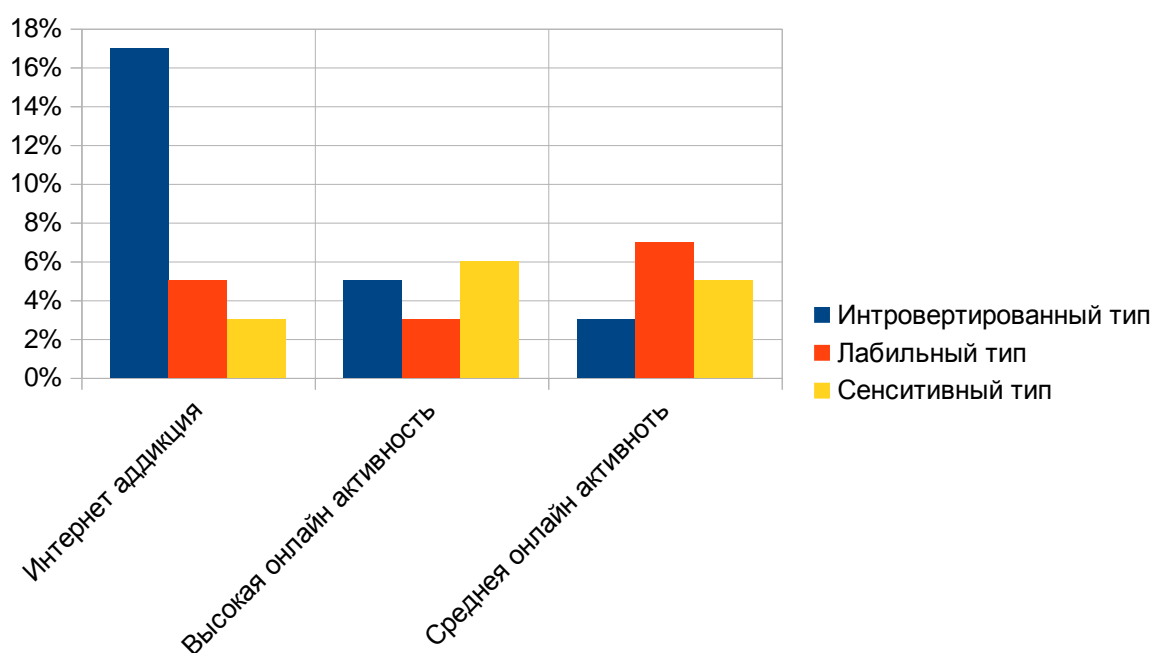


Рис. 1. Распределение типов акцентуаций характера подростков с разными уровнями онлайн активности

Исходя из представленных на рис 1. результатов можно сделать вывод о том, что определённому уровню онлайн активности соответствует доминирование определённого типа акцентуации характера.

Так среди представителей патологического уровня интернет активности (интернет-аддикции) выявлено доминирующее количество представителей интровертированного типа акцентуации характера.

По К. Леонгарду люди с более выраженным интровертированным типом акцентуации в большей степени ориентируются на собственный внутренний мир. Наличие определённой степени интровертированности вырабатывает способность к правильным суждениям. Но если данная акцентуация сильно выражена, то личность может отдаляться от действительности в пользу своих представлений и переживаний, в следствии чего принимает в расчет воспринимаемое все меньше. В силу этого подросток может избрать путь эскапизма и вместо решения проблем искать выход в сети интернет. В то время как разумная степень интровертированности способствует выработке самостоятельного суждения, что в свою очередь может оказаться большим преимуществом в использовании информации полученной путём интернета. Очень интровертированная личность может находиться в мире нереальных идей и использовать интернет пространство в качестве дополнительного ресурса их поддержания.



У людей с высокой онлайн активностью более выражено наличие представителей лабильного типа акцентуации. Лабильному типу (эмотивно-лабильному типу по Леонгарду). Лабильные подростки весьма чутки ко всякого рода знакам внимания, благодарности, похвалам и поощрениям. Все это доставляет им искреннюю радость, но вовсе не побуждает к заносчивости или самомнению, можно сделать предположение, что такие подростки будут в большей степени использовать социальные сети, но порицания, осуждения, часто встречающегося в социальных сетях глубоко переживаются и способны вызвать беспросветное уныние [2].

На среднем уровне онлайн активности доминируют представители сенситивного типа акцентуации характера, по А. Е. Личко данному типу акцентуации соответствует чрезмерная чувствительность, впечатлительность, высокие моральные требования в первую очередь к себе, а также низкая самооценка. Реакция группирования со сверстниками, как и реакция эмансипации, получает мало внешних проявлений [3]. Для данного типа акцентуации умеренная онлайн активность может стать благоприятной средой для удовлетворения специфического набора увлечений который можно условно разделить на истинные т. е. гармонично сочетающиеся с особенностями их характера и контрастные т. е. резко противоположные, обусловленные реакцией гиперкомпенсации.

Результаты математической обработки с помощью критерия Краскел – Уоллиса следующие. Значение  $p$  составляет 0,0193. Результат значим при  $p < 0,05$ . Следовательно, различия достоверны.

Так же мы изучили распределение уровней субъективного ощущения одиночества на разных уровнях онлайн активности.

Беря во внимание концепцию теории «rich get richer» можно сделать предположение о том, что в случае подмены типа общения, подросток может ощущать себя одиноким в реальном мире, и не испытывать этого чувства в мире виртуальном. Что в свою очередь вырабатывает стремление больше и больше проводить времени в виртуальном мире, т. е. вырабатывается интернет аддикция как не химическая, поведенческая зависимость, что видно на рис 2.

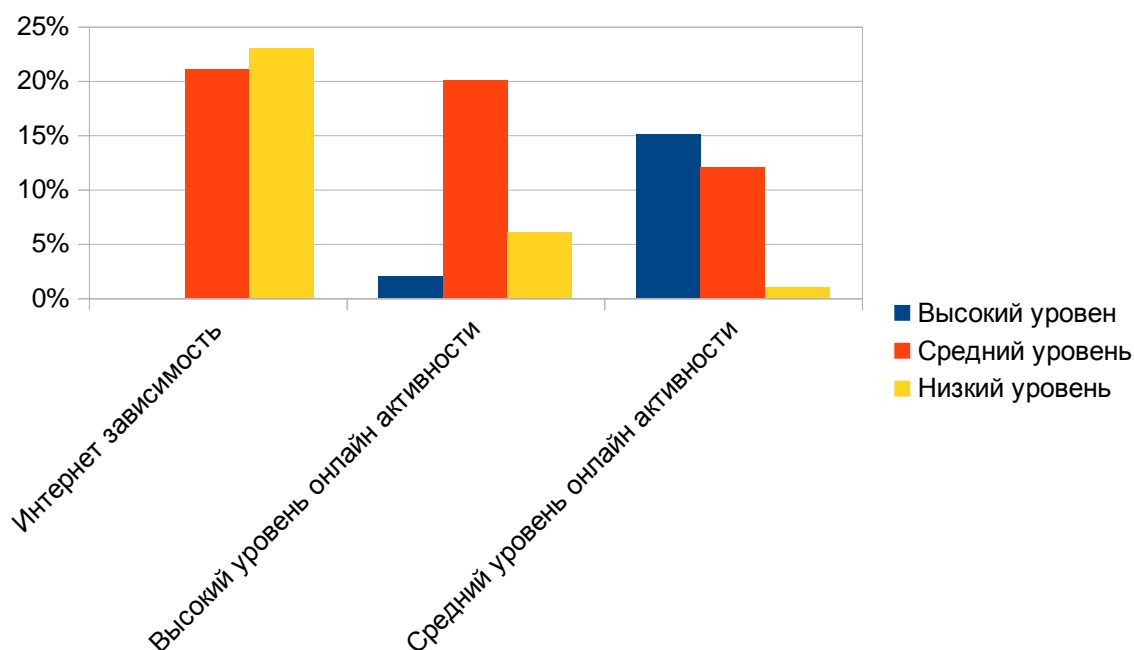


Рис. 2. Распределение уровней субъективного переживания одиночества подростками с разными уровнями онлайн активности

Результаты математической обработки с помощью критерия Краскел-Уоллиса следующие. Значение  $p < 0,00112$ . Результат значим при  $p < 0,05$ . Следовательно, различия достоверны.

Таким образом, в результате нашего исследования нами было выявлено, что среди подростков, находящихся на патологическом уровне интернет активности доминирующее количество представителей интровертированного типа акцентуации характера, у подростков с высокой онлайн активностью более выражено наличие лабильного типа акцентуации, а среди представителей среднего уровня онлайн активности доминируют представители сенситивного типа акцентуации характера. А

также выявлено снижение уровня субъективного ощущения одиночества с повышением уровня интернет активности.

В заключении можно сказать, что на данном этапе развития общества и интернет технологий формирование личности подростка так или иначе проходит через призму онлайн взаимодействия. Данный вид деятельности разнообразен и в итоге может дать как положительные, так и негативные результаты этого взаимодействия.

#### **Список литературы**

1. Ильин Е. П. Психология индивидуальных различий. – СПб: Питер, 2004.
2. Леонгард К. Акцентуированные личности. – М.: Эксмо-Пресс, 2001.
3. Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: учебное пособие. – Самара: БАХРАХ, 1998.
4. Tsai C. C. Internet addiction of adolescents in Taiwan: an interview study / C. C. Tsai, S. S. Lin // Cyberpsychol. Behav. – 2003. – Vol. 6. – P. 649–652.
5. Yang C. K. Sociopsychiatric characteristics of adolescents who use computers to excess // Acta Psychiatr Scand. – 2001. – Vol. 103. – P. 1–6.
6. Young K. S. Caught in the net. – New York: John Wiley & Sons, 1998.
7. Young K. S. Psychology of computer use: XL. Addictive use of the Internet: a case that breaks the stereotype // Psychol. Rep. – 1996. – Vol. 79. – P. 899–902.

**Матасов Константин Игоревич**  
Психолого-педагогический факультет  
Научный руководитель:  
Никулина Елена Борисовна, к. п. н., доцент

### **МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОЦЕССА ПОЗИТИВНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДОШКОЛЬНИКА В УСЛОВИЯХ ДООУ**

Методологической основой нашего исследования являются педагогические и психологические теории позитивной социализации, условий социализации дошкольников в условиях ДООУ, технологического обеспечения позитивной социализации дошкольников.

Целью данного исследования является теоретически и экспериментально обосновать условия и средства, обеспечивающие позитивную социализацию дошкольника. Объектом исследования является позитивная социализация дошкольника. Предмет исследования: условия и средства позитивной социализации дошкольника.

Гипотеза исследования: одна из задач дошкольного образования – создание условий для позитивной социализации. В то же время в ДООУ не всегда создаются условия для реализации указанного феномена. В связи с этим, позитивная социализация возможна если:

- конкретизирована структура позитивной социализации;
- выявлены особенности позитивной социализации в дошкольном возрасте;
- определены социально-психологические условия и средства позитивной социализации;
- разработана программа, включающая в себя комплексное взаимодействие специалистов ДООУ и родителей ребёнка;
- созданы условия для реализации взаимопомощи детей в различных видах деятельности через организацию коллективных форм работы в условиях ДООУ.

Для проведения исследования было выбрано Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Центр развития ребенка – детский сад № 455» городского округа Самара.

В исследовании приняли участие воспитанники дошкольного образовательного учреждения (54 ребёнка в возрасте 5–6 лет), в экспериментальную деятельность были вовлечены воспитатели, методист, логопед, психолог, музыкальный работник. Так же в рамках реализации эксперимента привлекались родители воспитанников.

Изначально были обозначены этапы реализации экспериментальной деятельности:

I этап – поисково-теоретический (2017 г.) – изучение психолого-педагогической литературы по проблеме исследования; разработка концептуального замысла исследования, определение его эмпи-

рической базы; создание модели процесса позитивной социализации дошкольника, разработка программы экспериментальной деятельности.

II этап – экспериментальный (2018–2019 гг.) – проведение экспериментальной работы, выявление динамики позитивной социализации воспитанников; обработка и анализ полученных данных.

III этап – обобщающий (2019 г.) – обобщение и систематизация полученных результатов исследования, подготовка выводов и рекомендаций, завершение научного обоснования основных положений исследования, оформление текста магистерской диссертации.

В рамках поисково-теоретического этапа с опорой на анализ теоретического материала была разработана модель позитивной социализации.

На основе изучения классических и современных теоретических источников, касающихся основной проблемы исследования, мы определили следующие структурные компоненты модели позитивной социализации дошкольников в условиях ДОО: когнитивный; эмотивный; поведенческий.

Для когнитивного компонента позитивной социализации характерны определенные знания правил поведения в обществе, особенности взаимодействия в условиях ДОО, знание правил этикета, умение различать и решать простые конфликтные ситуации самостоятельно и при помощи взрослых и др.

Для эмотивного компонента позитивной социализации показательным являются внешние и внутренние эмоциональные проявления и устойчивые состояния, характерные для ребёнка в процессе реализации деятельности, во взаимодействии со сверстниками, со взрослыми, с родителями и пр.

Поведенческий компонент сосредоточен главным образом на реализации конструктивных стратегий взаимодействия на практике, в реальной жизни, в конкретных ситуациях. Определённым образом, этот компонент объединяет между собой когнитивную и эмоциональную составляющую, как практический результат этого единства и пр.

Рассматривая проблему позитивной социализации дошкольников в детском саду, возникает необходимость проанализировать социально-психологические условия для гармоничного прохождения указанного процесса в условиях ДОО. В философии под «условием» понимают то, от чего зависит нечто другое, что делает возможным наличие вещи, состояния, процесса, в отличие от причины, которая с необходимостью, неизбежностью порождает что-либо (действие, результат), и от основания, которое является логическим условием следствия. С. И. Ожегов, даёт следующее определение понятию «условие» – обстоятельство, от которого что-нибудь зависит. Социально-психологические условия социализации рассматривают такие авторы как: А. А. Бодалев, М. В. Буланова-Топоркова, А. А. Вербицкий, И. А. Зимняя, П. И. Пидкасистый, Л. М. Фридман. Т. В. Лаврикова отмечает, что социально-психологические условия взаимодействия субъектов становятся просто необходимы для личностных проявлений любого человека: мотивов, смыслов и стремление самореализовать себя. Маханева М. Д. указывает на тот факт, что современные подходы к проблеме позитивной социализации дошкольников направлены не только на формирование определенной суммы знаний, умений и навыков, но и **предполагают развитие базовых качеств личности ребенка, формирование его общей культуры и социальную адаптацию в обществе.**

Теоретический и методологический анализ содержания позитивной социализации дошкольников в условиях ДОО и проанализированный опыт работы с детьми дают нам основание утверждать, что этот процесс требует не только создания особых социально-психологических условий, но и грамотный и рациональный выбор форм работ в рамках каждого компонента. Отправной точкой послужили рассуждения Дыбиной О. В., которая говорила о том, что **основная проблема современного дошкольника** – это то, что культурная среда, в которой он развивается, эксплуатация огромного потенциала его памяти происходит в ущерб жизненно необходимому в этом возрасте личностному становлению, социализации. В результате страдает развитие его самостоятельности и инициативности, произвольности, становления творческих потенциалов, воображения и фантазии.

Вот почему основной задачей воспитания дошкольников сегодня становится сохранение (и/или возрождение) условий, в которых ребенок играет со сверстниками, сотрудничает с другими детьми в решении разнообразных познавательных задач, проявляет познавательную инициативу, удовлетворяет собственное любопытство, развивает собственное воображение и творческие способности. Наличие модели позволяет системно и направлено осуществлять процесс позитивной социализации дошкольника в условиях ДОО и планировать конкретные мероприятия более адресно, про-

думано и детально, опираясь на выделенные компоненты, обозначенные средства и особенности реализации, исходя из условий.

Далее, анализируя теоретические источники по проблеме компонентов позитивной социализации дошкольников, нами были актуализированы содержательные результаты представленности каждого из компонентов (эмотивного, поведенческого и когнитивного) у воспитанника ДОО. Другими словами, можно говорить позитивной социализации дошкольника, как о свершившемся факте, если указанные результаты присутствуют у конкретного ребёнка или группы детей. Эти содержательные моменты представлены в таблице 1.

Таблица 1

**Содержание компонентов позитивной социализации**

<i>Компоненты</i>	<i>Содержание компонентов</i>
Когнитивный	Знает и умеет различать хорошие -плохие поступки Знает правила поведения в саду Знает правила этикета Умеет разрешать простейшие конфликтные ситуации Имеет собственное мнение
Эмотивный	Эмпатиен Отзывчив Готов оказать помощь Аккуратен Последователен Добр Большую часть времени пребывает в хорошем настроении Не агрессивен Не капризен Положительно относится к себе, к другим людям Сформировано положительное самоощущение – уверенности в своих возможностях, в том, что он хороший, что его любят Сформировано чувство собственного достоинства Чувство ответственности за другого человека, общее дело, данное слово Распознает эмоциональные переживания и состояния окружающих Выражает собственные переживаний
Поведенческий	Умеет работать в группе Имеет навыки самообслуживания Берёт ответственность за поступки Выполняет поручения Конструктивно взаимодействует со взрослыми, со сверстниками, с младшими детьми Любит животных Бережно относится к вещам Бережно относится к результатам чужого труда Настроен на конструктивную коммуникацию Выбирает самостоятельно друзей, игрушки, виды деятельности Имеет личные вещи По собственному усмотрению использует личное время Уважение и терпимость к детям и взрослым независимо от социального происхождения, расовой и национальной принадлежности, языка, вероисповедания, пола, возраста, личностного и поведенческого своеобразия Уважение к мнениям, желаниям, других людей Планирование совместной работы Согласование и контроль своих желаний, мнений и действий с партнёрами по деятельности Способен и нацелен на установление новых контактов

Как видно из таблицы 1, здесь, описано 3 компонента позитивной социализации:

1. Когнитивный, связанный с определённым информативным базисом, опираясь на который создаются предпосылки позитивной социализации.

2. Эмотивный уровень, предполагающий определённый эмоциональный отклик или определённый набор эмоциональных характеристик, обеспечивающий эмоционально-личностную сохранность ребёнка в процессе социализации и в определённой мере гарантирующие позитивный характер этой социализации.

3. Поведенческий уровень, предполагающий наличие активности, характеризующей наличие позитивной социализации в действиях и поступках.

С опорой на выше приведённые факты и содержательную составляющую компонентов позитивной социализации (когнитивный, эмотивный и поведенческий), был подобран диагностический инструментарий, позволяющий замерить выраженность указанных компонентов у воспитанников контрольной и экспериментальной группы ДОУ.

Когнитивный компонент позитивной социализации изучался при помощи беседы. Беседа – это организованная, целенаправленная разговор воспитателя с детьми по определенной теме, которая состоит из вопросов и ответов.

Изучение эмотивного компонента позитивной социализации проводилось при помощи методики Э. Вагнера «Тест руки» (Хэнд-тест). Поведенческий и эмотивный компонент диагностировался при помощи структурированной карты наблюдений.

Поведенческий компонент оценивал следующие позиции в наблюдении за ребёнком: умение работать в группе, наличие навыков самообслуживания, ответственность (за поступки), выполнение поручений, конструктивность взаимодействия со взрослыми, сверстниками, аккуратность, последовательность, с младшими детьми, бережное отношение к вещам, к результатам чужого труда. Эмотивный компонент оценивал следующие позиции: проявление сочувствия, отзывчивость, оказание помощи, доброта, преобладание хорошего настроения, не агрессивность, не капризность. Указанные позиции оценивались в качественном и количественном аспекте: качественные характеристики оценивали своеобразный уровень проявления характеристики (выраженность – высокая демонстрация, средняя, низкая) и ее направленность (положительный и отрицательный момент проявления); количественные показатели демонстрируют частоту проявления компонента. Наблюдение осуществляется воспитателями в отношении каждого ребёнка. Наблюдение проводилось в контрольной и экспериментальной группе в течении одного дня.

Далее, на формирующем этапе эксперимента, реализовывалась экспериментальная программа, опирающаяся на модель позитивной социализации в условиях ДОУ. Стоит отметить, что при составлении программы обозначались и конкретизировались средства позитивной социализации. Эти средства соотносились с внешними условиями осуществления процесса позитивной социализации. Более подробно средства позитивной социализации представлены в Таблице 5.

Таблица 2

**Средства позитивной социализации формирующего этапа эксперимента**

<b>Внешние условия/ средства позитивной социализации</b>	<b>Преобразование предметно-пространственной развивающей среды</b>	<b>Организация совместной деятельности</b>	<b>Организация работы с родителями</b>
<b>Система взаимодействия «ребёнок – родитель»</b>	Конкурс фотографий «Наша трудолюбивая семья»		
	Конкурс проектов «Мы – дизайнеры» и их реализация		
	Изготовление кукол для настольного театра		
	Изготовление книжек-самоделок по выбранной тематике		
			Мероприятие ДОУ «Интересный человек»
			Спортивный праздник
		Акция «День добрых дел»	
<b>Система взаимодействия «ребёнок – специалист ДОУ»</b>	Мероприятия, занятия, совместная деятельность взрослых и детей в режиме дня в соответствии с программой ДОУ		Работа «Родительского клуба» Консультации для

<p><i>Специалисты ДОУ:</i>          Воспитатель          Психолог, логопед          Музыкальный работник</p>	Создание «Живого уголка» Создание «Уголка скорой помощи» Создание «Мастерской поломанных игрушек»		родителей (индивидуальные и групповые) Информативные стенды Информативное сопровождение проекта на сайте ДОУ
	Портфолио группы, где включены результаты, достигнутые в творческой и трудовой деятельности детей <b>Конкурс воспитателей «Дидактические игры по трудовому воспитанию»</b> <b>Кейс-задания для работы с детьми</b>	Работа в мини-мастерских «Трудовичок» Скрапбукинг Мультстудия Проект «Моя грядка», «Сад на подоконнике» Постановка спектаклей Постановка музыкальной оперы «Вовка в Тридевятом царстве» Социоигровые технологии	
	<b>Создание индивидуального портфолио ребёнка</b> Проект «Сторисек» (короба профессий)		
	<b>Система взаимодействия «ребёнок-ребёнок»</b> Акция «День добрых дел» Реализация проекта «Мы-дизайнеры» и их реализация Реализация проекта «Моя грядка» Проект «Мы идем в гости»		
	Мероприятия, занятия, совместная деятельность взрослых и детей в режиме дня в соответствии с программой ДОУ Работа в «Живом уголке» Работа в «Уголке скорой помощи» Работа в «Мастерской поломанных игрушек» Реализация проекта «Сад на подоконнике» Участие в проекте «Сторисек» (короба профессий)	Концертная деятельность Изготовление подарков родителям (мастерские) Изготовление книжек для родителей	
		Постановка спектаклей. Постановка музыкальной оперы «Вовка в Тридевятом царстве». Социоигровые технологии. Работа в мини-мастерских «Трудовичок». Скрапбукинг Мультстудия. Концертная деятельность	

Как видно из таблицы 2, насыщение содержанием экспериментальной деятельности с опорой на модель позитивной социализации позволила более вдумчиво и целенаправленно отобрать средства для реализации основной идеи эксперимента. Кроме того, стоит отметить, что в соответствии с основной идеей эксперимента, в режимных, воспитательных и образовательных моментах основной упор делался на создание условий взаимодействия детей, в первую очередь, друг с другом. Чаще

всего такая деятельность предполагала наличие итогового, конечного продукта, который позволял закреплять положительный контекст взаимодействия в сознании и деятельности ребёнка.

Таким образом, представленное методологическое обеспечение процесса позволило на практике согласовать все этапы эксперимента и получить результаты исследования, согласующиеся с современной научной парадигмой.

#### **Список литературы**

1. Литвинова Н. В. Игровая деятельность детей – важнейший базовый компонент дошкольного образования // Образование и педагогическая наука. – Мн, 2007.
2. Мудрик А. В. Социализация человека. – М.: МПСИ, 2011.
3. Мухина В. Я. Игра и нравственное развитие дошкольников / В. Я. Мухина, А. С. Спиваковская. – М.: Изд-во Московского университета, 2009.
4. Организация предметно-игрового пространства в детском саду: методическое пособие / под общ. ред. Е. О. Смирновой. – М.: АРКТИ, 2013.
5. Пак Л. Г. Социализация младших школьников в игровой деятельности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Оренбург, 2004.

**Махова Анастасия Сергеевна**

Филологический факультет, 1-й год обучения

Научный руководитель:

Логачева Виктория Геннадьевна, к. ф. н., доцент

#### **МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ТРУДНОСТИ АКТИВИЗАЦИИ АНГЛИЙСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ В РЕЧИ ОБУЧАЮЩИХСЯ**

Модернизация системы современного российского образования актуализирует проблему выбора методик формирования компетентностей и компетенций будущего специалиста. Приказом Министерства образования и науки России (№ 947 от 07.08.2014 г.), были выделены виды компетенций, которые должны быть сформированы у студента к концу образовательного процесса. Согласно этому документу, главенствующую роль в процессе обучения иностранному языку, отводится лексической компетенции.

При формировании лексической компетенции особое внимание уделяется работе со словом, его лексической сочетаемости, семантике, наличию синонимов, антонимов и омонимов. Это связано с тем, что успешная коммуникация на иностранном языке невозможна не только без обширного словарного запаса, но и без умения правильно использовать в речи знакомую лексику, фразеологические единицы и вводные слова.

Стоит отметить, что активизация фразеологических единиц положительно влияет не только на процесс формирования лингвистической компетенции, но и на формирование всей социокультурной компетенции в целом (частью которой является и лексическая). Это объясняется высокой страноведческой ценностью фразеологизмов, которые содержат в себе не только семантическое значение каждого из компонентов фразеологизма, но и культурный аспект изучения языка, связанный с культурой страны изучаемого языка, ее историей, традициями или верованиями.

Однако, в современных учебно-методических комплексах процессу активизации и вывода в речь фразеологических единиц уделяется мало внимания. К. А. Егорова и Т. Б. Пасечник в одной из своих статей подняли этот вопрос, подчеркнув все методологические трудности, связанные с этим процессом [3]. Авторы отметили, что, по их мнению, самая серьезная проблема изучения фразеологии связана, прежде всего, с неспособностью составителей УМК отобрать фразеологизмы, которые обучающиеся действительно могли бы использовать в речи. По мнению авторов, большая часть фразеологических единиц, представленных в УМК устарела и уже не используется в реальном межличностном общении. Примером такого явления может служить выражение «it's raining cats and dogs».

По этой причине, К. А. Егорова и Т. Б. Пасечник предложили в процессе изучения фразеологических единиц отбирать необходимые единицы самостоятельно. В процессе отбора они предложили

полагаться на следующие принципы отбора материала, куда вошли: тематический принцип, тематический, лингвокультурологический, критерий сходства фразеологизмов иностранного языка с фразеологическими единицами родного языка, критерий частотности, критерий употребительности [1].

А. А. Хазиева также уделяла особое внимание проблеме отбора фразеологического материала. Однако она также отметила и другую проблему современной методики обучения фразеологизмам – бессистемный подход к их изучению [4]. Поэтому в своей статье она предлагает комплексное изучение фразеологических единиц по следующей схеме: лекция, подготовка реферата и практическая тренировка фразеологического материала. Автор полагает, что только овладев теорией можно вывести знания на практический уровень, успешно применяя полученные ранее знания на практике.

Д. Ф. Каюмова так же сосредоточила свое внимание на методологических проблемах активизации фразеологических единиц. В своей статье она отмечает, что современный подход к изучению ФЕ подразумевает заучивание фразеологизмов наизусть при помощи списков, однако, такой подход безрезультатен: он не формирует необходимые ассоциативно-смысловые связи у обучающихся, поэтому понимания и вывода фразеологической единицы в речь не происходит [2]. Автор предлагает использовать творческий подход для решения этой проблемы.

По нашему мнению, все вышеперечисленные проблемы методики вывода ФЕ в речь стоят перед педагогами очень остро, однако, наиболее важная проблема связана именно с процессом семантизации фразеологических единиц и их дальнейшего запоминания, что подчеркивает в своей статье Д. Ф. Каюмова. В настоящее время большинство УМК предусматривает лишь один вид семантизации фразеологических единиц – семантизация по средствам перевода. Однако, такой подход малоэффективен, поэтому мы считаем, что изучение фразеологической единицы в контексте будет намного более удачным: обучающиеся не только мобилизуют механизм антиципации и контекстной догадки, но и сразу смогут узнать место фразеологической единицы в предложении (в качестве какой части речи выступает, какие связи образует, какие грамматические изменения претерпевает).

На втором этапе изучения фразеологической единицы, мы предлагаем изучать ее этимологию и историю происхождения. Такой подход поможет обучающимся понять не только семантическое значение компонентов фразеологической единицы, но и отойти от лингвосемантических стереотипов, связанных с этими компонентами в родном языке.

Третий этап изучения фразеологической единицы подразумевает нахождение аналогий в родном языке и поиска сходств и различий в семантике и функциях фразеологических единиц (грамматический аспект, семантический аспект). Это позволит добавить в процесс обучения принцип учета родного языка, который не только сделает изучение нового языкового материала более понятным, но еще и предостережет от ошибок в будущем.

### **Список литературы**

1. Егорова К. А. Методологические трудности при обучении англоязычным фразеологизмам в средней школе / К. А. Егорова, Т. Б. Пасечник. – Режим доступа: [https://elibrary.ru/ip\\_restricted.asp?page=https%3A%2F%2Felibrary%2Eru%2Fitem%2Easp%3Fid%3D32342103](https://elibrary.ru/ip_restricted.asp?page=https%3A%2F%2Felibrary%2Eru%2Fitem%2Easp%3Fid%3D32342103). – Загл. с экрана.
2. Камаюнова Д. Ф. Активизация в речи учащихся фразеологических единиц английского, татарского и турецкого языков // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. – 2014. – № 1. – С. 61–65.
3. Макарова М. А. Упражнения с фразеологизмами – один из путей развития аналитикосинтетического мышления школьников // Начальная школа. – 2011. – № 11. – С. 47–49.
4. Хазиева А. А. Современные подходы к изучению фразеологических единиц со значением «порицание» на уроках английского языка. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-podhody-k-izucheniyu-frazeologicheskikh-edinit-so-znacheniem-poritsanie-na-urokah-angliyskogo-yazyka>. – Загл. с экрана.



## ПРАКТИЧЕСКИЙ СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ТЕКСТОВ ПЕРЕВОДОВ ПЕСЕН

Предметом нашего анализа является специфика перевода песен группы LINKIN PARK. Группа была создана в 1996 году, двумя одноклассниками Майком Шинода и Брэдом Дэлсоном, они играли альтернативный рок. Название группы – «Super Xero». В 1998 году в состав участников наряду с Майком Шинода и Брэдом Дэлсоном вошли Роб Бурдон, Джо Хан, Дэйв Фаррелл, и Марк Уэйкфилд. В их творчестве появляются элементы хип – хопа в роковых песнях. Из-за ограниченных ресурсов, запись нескольких песен проходила в спальне Шиноды, которая и стала первой студией группы.

В 1999 году название группы было изменено на «Hybrid Theory», в ее состав влились Честер Беннингтон, Кайл Кристиер, из новаций можно отметить смешивание стилей вокала. Итоги работы группы: комбинируя работу с Интернетом и электронной почтой, основали свою собственную уличную команду: они оставляли сообщения на сайтах других групп, чтобы привлечь внимание к себе, загружали MP3 со своих демо записей, и рассылали бесплатные футболки, стикеры и кассеты людям, которые просили [5].

С 2000 года группа носит свое нынешнее название Linkin Park, в составе ее участников: Честер Беннингтон, Майк Шинода, Брэд Дэлсон, Дэвид Фаррелл, Роб Бурдон, Джо Хан. Ее музыкальный стиль можно охарактеризовать, как смесь хип – хопа, рока и электронных сэмплов. Итогами работы группы стали два альбома, свыше пятидесяти миллионов проданных копий, регулярное хедлайнерство на крупных фестивалях. Выпуск пятого альбома «Living Things», который продюсировали легендарный Рик Рубин и Шинода. Они все еще держат за основу девиз «Hybrid Theory» [5].

Одним из видов перевода является художественный перевод, который включает сказку, повесть, стихотворение, перевод песен и т. д. Выделим особенности, преимущества и недостатки разных видов перевода песен.

При дословном переводе основной целью является передача смысла произведения, рифма отсутствует, размер не соблюдается, преимущество: такой перевод относительно прост, недостатки: его сложно понять и запомнить смысл произведения [3, с. 320].

При переводе – интерпретации цель: максимально сохранить созвучие между текстом и музыкой, как особенность можно отметить свободное изложение текста переводчиком песни. Безусловным преимуществом является то, что не теряется мелодичность песни, но такой перевод может быть далек от оригинала, автор много добавляет от себя.

При собственно песенном переводе создается перевод, максимально точно согласующийся с музыкальным рядом, с отражением стиля и богатства использованных языковых средств. В таком переводе соблюдается мелодия, максимально точно передается смысл, песня одинаково хорошо звучит на русском и английском языках, но это очень сложный вид перевода. Нам кажется, что наиболее лучшим (точным, правильным) является дословный перевод, т. к. самое главное – понять смысл песни [4, с. 296].

Нами приводится оригинальный текст песни «ACROSS THE LINE» группы LINKIN PARK. В сети Интернет были найдены переводы этой песни четырех различных авторов, собственный перевод этой песни, выполненный автором работы.

Для того чтобы сделать самостоятельный перевод, нами были изучены переводческие приемы и классифицированы. Всего нами выделено три группы переводческих приемов: грамматические, лексические и лексико–грамматические. Грамматическими приемами является членение и объединение предложений, грамматические замены. Лексические приемы: транскрибирование, транслитерация, калькирование, добавление (расширение), опущение (сокращение), перестановка (перемещение), лексико–семантические замены. К лексико–грамматическим приемам относятся следующие: антонимический, экспликация, компенсация.

Чтобы понять трудности, возникающие при переводе текстов английских песен, мы попытаемся представить в сравнительной характеристике переводов этой песни различными авторами.

1) Несоответствие количества слов, частей речи в оригинале и при переводе. Значение одного английского слова может быть передано с помощью нескольких русских слов [7, с. 216].

В оригинале песни триста тридцать шесть слов, в переводе Yaroslav Pavlov из Kirov-City – двести восемьдесят восемь слов, в переводе Невозможной из Челябинска – триста одно слово, у Ивана Астахова из Барнаула – двести сорок четыре слова, а в переводе Google translator – двести семьдесят шесть слов [6].

2) Трудно и неоднозначно можно переводить на русский язык короткие повторяющиеся строки. Фраза может иметь простой смысл, но в результате перевода может быть не сохранен размер фразы или не так поставлены ударения. Например, в оригинале песни есть строки:

It's your time

It's your time

It's your time

It's – your – TIME!

Yaroslav Pavlov из Kirov-City перевел их так:

Это – твоё время

Это – твоё время

Это – твоё время

Это – ТВОЁ – ВРЕМЯ!

В переводе Невозможной из Челябинска слова песни звучат:

Это твоё время

Время пришло

Оно твоё

ВРЕМЯ ПРИШЛО!

Ивана Астахова из Барнаула дает такой вариант перевода этих слов:

Пробил час твой,

Пробил час твой,

Пробил час твой

Пробил – час – ТВОЙ!

Вариант, предложенный Google translator:

Это ваше время

Это ваше время

Это ваше время

Это – ваше – ВРЕМЯ

3) В тексте песен встречаются паузы в зависимости от ритма и мелодии. Если переводится песня с медленным ритмом, то будет больше длинных пауз и из-за этого можно потерять смысл предложения.

4) Одно слово или весь текст может по-разному восприниматься и оцениваться в различных языковых культурах. В английской культуре часто встречаются многократные повторы.

Pretending

He's heartless

As the fire flashes in the sky

She wakes with

Her cravings

As the fire flashes in her eye

5) Упрощение речи посредством сленга (eye)

6) Многозначность английских слов, слово имеет много значений и подобрать нужное можно только исходя из контекста, например, слово «frozen», имеющееся в оригинальном тексте песни Yaroslav Pavlov из Kirov-City (1) перевел: «И застыл на месте», Невозможная из Челябинска (2): «В сердце холод», Ивана Астахова из Барнаула (3): «замерзшим», вариант, данный Google.

Translator (4) «И замороженная». Слово «chest» переводится следующим образом:

1. – груди

2. – руку

3. – на груди

4. – груди.

При переводе слова «cravings» нами выделены такие варианты:

1. – в ломке
2. – мечтала
3. – с той тягой
4. – ее тяга

7) Глаголы с послесловами, из-за чего появляется новое понятие. Например, глагол took away переведен следующим образом. Yaroslav Pavlov из Kirov-City, Иван Астахов из Барнаула в своем эквивалентном переводе и Google translator перевели глагол одинаково: «забрала», а Невозможная из Челябинска: «нет».

8) Одно английское слово разные авторы могут перевести по-разному, передав его значение несколькими русскими словами.

### **Список литературы**

1. Англо-русский словарь. Полная версия / под общ. рук. В. К. Мюллера. – М.: Эксмо, 2006.
2. Большой англо-русский словарь в 2 т. / под общ. рук. И. Р. Гальперина. – М.: Русский язык, 1979.
3. Казакова Т. А. Практические основы перевода. English – Russian. – СПб: Союз, 2000.
4. Казакова Т. А. Теория перевода (лингвистические аспекты). – СПб: Союз, 2000.
5. «Линкин Парк»: состав и биография группы. – Режим доступа: <https://2000e.ru/linkin-park-sostav>. – Загл. с экрана.
6. Перевод песни от Yaroslav Pavlov из Kirov-City. – Режим доступа: <https://songtranslate.ru/translators/yaroslav-pavlov-iz-kirov-city>. – Загл. с экрана.
7. Швейцер А. Д. К проблеме лингвистического изучения процесса перевода // Вопросы языкознания. – 1970. – № 4.

**Нестерова Дарья Сергеевна**

Психолого-педагогический факультет, 2-й год обучения

Научный руководитель:

Носков Игорь Александрович, д. п. н., профессор

### **СУЩНОСТНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПРЕПОДАВАНИЯ КАК ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Формирование личности обучающегося в значительной мере зависит от педагога, который его учит и воспитывает. Деятельность педагога в течение многих веков, прежде всего, заключалась в передаче знаний и опыта. Однако, в настоящее время, в результате научно-технического прогресса, знание своей дисциплины перестало быть основным признаком квалификации преподавателя, поскольку современная доступность информации может приводить к тому, что осведомленность учащихся, иногда может быть выше той, которой владеет педагог. Таким образом, с одной стороны, профессиональные знания являются обязательным условием профессионализма педагога. С другой стороны, современный педагог, в отличие от педагога прошлого, не является единственным источником знаний. Функция информатора и сейчас остается лишь содержательной стороной деятельности преподавателя.

Следует учитывать, что знания к обучающемуся могут доходить с помощью различных средств (книги, журналы, газеты, радио, телевидение, интернет и т. д.). Таким образом, роль самого педагога и требования к нему изменились, насущной необходимостью педагога является постоянное самосовершенствование, творчество, поиск новых подходов к формированию личности обучающегося.

Актуальной проблемой на современном этапе развития системы образования является изучение структуры профессиональной деятельности педагога, которая включает преподавательскую деятельность, как условие эффективного формирования личности обучающегося.

Исследование педагогической деятельности и ее структуры стало предметом анализа многих педагогов и психологов. Анализ состояния разработки данной проблемы показал, что различные подходы к педагогической деятельности и ее структуре раскрыты в работах А. М. Алексюка, Ю. К. Бабанского, В. М. Галузинского, В. А. Казакова, Н. Кухарева, Н. В. Кузьминой, В. А. Слостенина, Ф. П. Тонких, И. Ф. Харламова и других.

Сущность педагогической профессии проявляется в деятельности, которую обеспечивают ее представители и которая называется педагогической. По толкованию современного словаря по педагогике, автором которого является Е. С. Рапацевич, «педагогическая деятельность – это особый вид общественно-полезной деятельности взрослых людей, сознательно направленная на подготовку подрастающего поколения к самостоятельной деятельности в соответствии с экономическими, политическими, нравственными и эстетическими целями» [5, с. 576].

Данный вид деятельности осуществляют не только педагоги, но и родители общественные организации, средства массовой информации, однако, в первом случае – это профессиональная деятельность, а во втором – общепедагогическая, которой может заниматься каждый человек, осуществляя самообразование, самовоспитание или воспитывая собственных детей.

Педагогическая деятельность, как профессиональная деятельность, имеет место в специально организованных для этого обществом образовательных учреждениях (детских садах, школах, профессионально-технических училищах, средних специальных и высших учебных заведениях). Цель данной деятельности связана с реализацией цели воспитания, которая и сегодня многими рассматривается как общечеловеческий идеал гармонично развитой личности. Эта общая стратегическая цель достигается решением конкретизированных задач обучения и воспитания по различным направлениям, которые осуществляются через компоненты структуры педагогической деятельности педагога.

В целом структура педагогической деятельности включает в себя большое количество различных элементов, при этом большинство исследователей пытается сгруппировать и скомпоновать их, выделив компоненты и аспекты педагогической деятельности, которые ее составляют.

Под структурой понимают совокупность устойчивых связей между множеством компонентов объекта, обеспечивающих его целостность. Такое определение структуры позволяет проанализировать педагогическую деятельность с точки зрения ее построения и основных компонентов, входящих в данную структуру [2, с. 680].

Анализ исследований ученых позволяет утверждать, что существуют различные подходы к пониманию структуры профессиональной деятельности педагога. Так, например, В. А. Казаков в организационно-психологическую структуру педагогической деятельности включает две группы элементов: организационные (субъект, процесс, предмет, условия, продукт) и социально-психологические (цель, мотив, средства, способ, результат). С позиции педагогического мастерства он утверждает, что, осуществляя рефлексивное руководство развитием учащихся, учитель должен быть способен управлять собой и через себя – всеми компонентами педагогической деятельности. Распространённой и общепризнанной является психологическая структура деятельности педагога, предложенная Н.В. Кузьминой, где она выделяет четыре основных компонента педагогической деятельности, отражающие структуру учебно-воспитательного процесса: конструктивный, организаторский, коммуникативный, исследовательский (гностический). Однако, по мнению ученого, наличие каждого компонента в педагогической деятельности требует от педагога специальных знаний, умений и навыков [3, с. 95]. Данные структуру и содержание педагогической деятельности, в основном, поддерживает большинство ученых, подобно тому, выделяя в структуре деятельности педагога четыре компонента, обращая существенное внимание на комплексный характер их проявлений.

Известный ученый-дидактик Ю. К. Бабанский, рассматривая структуру учебного процесса, выделяет в нем шесть основных компонентов педагогической деятельности: целевой, стимулирующе-мотивационный, операционно-деятельностный, контрольно-регулятивный, оценочно-результативный. Анализируя структуру педагогической деятельности по Ю. К. Бабанскому, мы полностью разделяем мнение В. М. Галузинского, А. В. Скрипченко и других ученых, которые поддержали данную классификацию и акцентировали внимание на том, что в каждый компонент профессиональной деятельности педагога, в их внутреннюю основу, вносится творческий элемент, отражающий, в большинстве случаев, комбинирование методов и средств обучения, а также выбор форм его организации [2, с. 107].

Интерес вызывает мнение Н. В. Кухарева о наборе умений, которыми должен пользоваться педагог в своей деятельности. К ним относятся: деятельность по конструированию информации (конструктивный компонент), привлечение учащихся к полезному для них виду деятельности (организаторский компонент), обеспечения встречных желаний учиться (стимулирующе-мотивационный компонент), создание здорового микроклимата в учебном процессе (коммуника-

тивный компонент), осуществление обратной связи (коммуникативно-исследовательский компонент). Наряду с этим, ученый выделяет еще и специальные умения: когнитивно-моделирующие и конструктивно-моделирующие [6, с. 91].

Учитывая основные функции педагогического процесса, достаточно широко и четкую структуру педагогической деятельности предлагает И. Ф. Харламов, включая в нее основные виды деятельности педагога: диагностическая; ориентационно-прогностическая; конструктивно-проектировочная; информационно-пояснительная; организаторская; коммуникативно-стимулирующая; аналитико-оценочная; исследовательско-творческая. Ученый считает, что овладение определенными видами педагогической деятельности поможет педагогу подняться на вершину педагогического мастерства [6, с. 247].

С психологической точки зрения Ю. Котелова выделяет следующие профессионально важные признаки педагогической деятельности: психологические способности сенсорной, мыслительной, моторной деятельности, а так же внимание, память, эмоционально-волевую сферу и особенности личности, а В. Д. Шадриков в психологическую систему деятельности включает следующие блоки: мотивы профессиональной деятельности; программы деятельности; информационные основы деятельности; принятие решений и подсистемы профессионально важных качеств.

Аспектный подход к структуре педагогической деятельности с единых методологических позиций рассматривается в монографии М. Н. Катханова, В. В. Карпова и Н. Свиридовой [4, с. 7]. Авторы утверждают, что в настоящее время, когда на первый план выступают требования подготовки педагога с новым мышлением, педагога-творца, исследователя, его подготовку нельзя смотреть на педагога только как на носителя знаний, а рассматривать его и с позиции духовных начал, как на человека, который формирует человеческие души; данный подход дает возможность показать приоритет гуманизации, гуманитаризации, интеллекта и фундаментализации в подготовке педагогов с новым мышлением.

Рассмотрим эти аспекты более подробно. Философский аспект позволяет педагогу видеть перспективу развития общества и на этой основе строить свою профессиональную деятельность. Социально-нравственный аспект связан с подготовкой преподавателя как создателя и носителя высоких гуманистических традиций. Согласно гуманизации образования, перспектив ее развития, выдвигаются новые задачи в деятельности педагога с новым мышлением. Профессиональный аспект определяет соответствие преподавателя современному научному, педагогическому уровням, которые необходимы для собственной компетентностно-интеллектуальной деятельности в учебном заведении. Методологический аспект раскрывает цели, задачи и методологию деятельности педагога, базируется на усвоении новейших технологий обучения, существующих в отечественной и зарубежной практике преподавания. Организационно-структурный аспект заключается в разработке наиболее результативных форм научно-педагогической деятельности. В частности, это касается критического анализа подготовки к профессиональной, самостоятельной педагогической деятельности.

Таким образом, аспектный анализ педагогической деятельности дает возможность оценить структуру педагогической деятельности с обновленной точки зрения, увидеть перспективы развития требований к данному виду деятельности, преимущества тех или иных требований и положений в фундаментализации, гуманизации, интеллектуализации, научного подхода к преподавателю.

Интересным, на наш взгляд, является рассмотрение этой проблемы В. М. Вергасовым, который существенно расширяет спектр подходов к анализу педагогической деятельности. Обосновывая принципы подхода к количественным критериям оценки педагогической деятельности, ученый, опираясь на фундаментальные принципы разделения сложного фактора на составные части, предложенные Р. Кини и Х. Райфом, разделил педагогическую деятельность на три больших сферы: учебно-методическую, научную и общественно-воспитательную. Учитывая весомость каждой сферы деятельности педагога, В. М. Вергасов руководствуется предложенными Р. Кини и Х. Райфом принципами и пытается в структуре педагогической деятельности выделить ее ведущее, основное звено [7, с. 87].

Соглашаясь с идеей В. М. Вергасова об использовании сферного и внутрисферного анализа структуры педагогической деятельности, которая близка по содержанию к методу аналогий В. А. Казакова, видим в этом подходе достаточно убедительный путь выявления в каждой сфере деятельности педагога уровней иерархии для различных факторов, влияющих на каждую сферу деятельности, учитывая разработанные автором «весомые коэффициенты». В своей монографии В. М. Верга-

сов, используя авторский подход, и на основе выведенных им формул утверждает, что научная сфера деятельности в структуре профессиональной деятельности современного педагога существенно определяет ее эффективность. В то же время эффективность педагогической деятельности автор ставит в зависимость от полноты удовлетворенности педагога каждой сферой деятельности, выделяя «научную сферу его деятельности как существенную».

Преподаватель должен соответствовать широким требованиям, которые предусматривают, по мнению А. И. Кузьминского, сформированность различных видов компетентности, а именно: профессиональной, педагогической, социально-экономической, коммуникативной [6, с. 137]. Компонентами структуры преподавательской деятельности, по Н. В. Кузьминой и З. Ф. Есаревой, является, как отмечалось выше, гностический, конструктивный, организаторский и коммуникативный. Раскроем их, учитывая специфику педагогической деятельности, которая предусматривает учебную (преподавательскую), воспитательную, методическую и научно-исследовательскую работу.

Гностический компонент предусматривает систему знаний и умений преподавателя, которые направлены прежде всего на реализацию познавательной деятельности, которая является основой его профессиональной деятельности. В частности, данный компонент пронизывает исследовательскую деятельность преподавателя, поскольку направлен на диагностирование, анализ, самоанализ результатов собственной педагогической деятельности, учебно-воспитательного процесса, уровня знаний учащихся. Данный компонент является стержнем всех других компонентов, поскольку рассматривается с утилитарной, профессиональной точки зрения. Поэтому, говоря о преподавателе с новым мышлением, необходимо снова и снова вернуться к философскому, социально-нравственному, профессиональному и методологическому аспектам подготовки преподавателя.

Конструктивный компонент педагогической деятельности преподавателя обеспечивает реализацию таких важных задач в деятельности педагога как: структурирование курсов, которые он читает, подбор конкретного учебного материала к теме, выбор методов, форм, приемов, которые являются наиболее эффективными для конкретной ситуации, планирование учебной, воспитательной и исследовательской работы.

Организаторский компонент служит упорядочению, самоорганизации собственной преподавательской деятельности, процесса обучения и воспитания учащихся.

Коммуникативный компонент является важным при осуществлении различных видов педагогической деятельности преподавателя, ведь от уровня коммуникативности, стиля общения зависит легкость установления контактов со учащимися, преподавателями-коллегами, администрацией. Коммуникативные способности преподавателя помогают не только в передаче учебной информации учащимся, но и в активизации их учебно-познавательной деятельности, налаживании научных контактов с другими учеными, а также в изложении различных научных положений, взглядов, мнений по исследуемой научной проблеме в собственных публикациях.

Под преподаванием понимаются деятельность педагога в процессе обучения, которая заключается в постановке перед учащимися, познавательной задачи, сообщении новых знаний, организации наблюдений, лабораторных и практических занятий, руководстве работой учащихся по самостоятельному усвоению знаний, в проверке знаний, умений и навыков. Процесс преподавания на современном этапе изменил свое значение. Это объясняется тем, что когда-то под преподаванием понимали передачу информации от педагога к учащемуся, где преподаватель играл функцию информатора. Сегодня от процесса преподавания требуют взаимодействия, сотрудничества, сотрудничества между педагогом и учащимся, что в свою очередь ставит перед педагогом задачу использования новых форм, методов, приемов активизации учебно-познавательной деятельности учащихся. Не менее важной и сложной частью педагогической деятельности является воспитательная работа преподавателя, которая требует подбора содержания с учетом требований общества к уровню воспитанности молодых людей. Хотя воспитательную работу для удобства анализа и научного обоснования и выделяют как отдельный компонент деятельности педагога, на практике, она является важной составляющей преподавательской деятельности и неотделима от нее. Для реализации содержания воспитания педагог обязан владеть умениями подбирать формы, методы, приемы воспитательной работы, которые импонировали бы тем, кого воспитывают и гармонично включать их в процесс преподавания. В общеобразовательной школе данный вид деятельности реализуется, например, при исполнении обязанностей классного руководителя, а также при преподавании учебных дисциплин и при проведении индивидуальной работы с учащимися.

Поскольку, все ученые сходятся во мнении, что любой педагог обязан работать на творческом уровне, учитывая возрастные и индивидуальные особенности учащихся, прогнозируя и анализируя результаты их учебно-познавательной деятельности и собственной педагогической деятельности, то одним из видов работы педагога является постоянное исследование педагогического процесса, его элементов и компонентов, составляющих основу научно-методической работы. Научно-методическая деятельность предполагает исследование научной проблемы, издание научно-методической продукции, включение результатов научной работы в преподавание дисциплин.

На основании проведенного анализа педагогической деятельности можно утверждать, что комплексный подход к реализации всех компонентов преподавательской деятельности позволит приблизить ее к той, которая будет способствовать формированию педагога-исследователя, педагога-мастера.

### **Список литературы**

1. Алексеев С. В. Сопровождение профессионально-педагогической деятельности учителя: понятийное поле и сущностные характеристики / С. В. Алексеев, С. А. Ускова // *Фундаментальные исследования*. – 2015. – № 2-17. – С. 3807–3811.
2. Бабанский Ю. К. Педагогика. – М., 2003.
3. Заярная И. А. Преподавательская деятельность в вузе: сущность, факторы, мотивация // *Современные наукоемкие технологии*. – 2016. – № 2-2. – С. 316–319.
4. Кузьмина Н. В. Акмеологическая теория фундаментального образования. – СПб: Изд-во НУ «Центр стратегических исследований», 2012.
5. Рапацевич Е. С. Современный словарь по педагогике. – М.: Современное слово, 2001.
6. Самойлов В. Д. Педагогика и психология высшей школы. Андрогогическая парадигма: учебник. – М.: ЮНИТИ, 2013.
7. Слостенин В. А. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В. А. Слостенина. – М.: Академия, 2002.

**Никулин Дмитрий Валерьевич**

Психолого-педагогический факультет, 1-й год обучения

Научный руководитель:

Липина Наталья Владимировна, к. психол. н., доцент

### **РЕФЛЕКСИЯ КАК АДАПТИВНЫЙ РЕСУРС ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Мир становится все более сложным, и появляется целый ряд вызовов, которые не были так четко представлены в недалеком прошлом. Мы имеем дело с социальным явлением, который А. Г. Асмолов назвал «изменяющейся личностью в изменяющемся мире» [1]. Экономические и политические условия нестабильности повышают требования к адаптационным возможностям человека.

Психологический аспект адаптации заключается в приспособлении человека как личности к существованию в обществе в соответствии с требованиями этого общества и с собственными потребностями, мотивами и интересами [2].

Проблема мобилизации ресурсов личности человека в актуальных жизненных обстоятельствах является одной из самых острых и злободневных. Современный образ жизни ставит перед человеком множество как профессиональных, так и личностных задач, и он вынужден искать пути для преодоления постоянно возникающих препятствий или хотя бы для удержания контроля над ситуацией. Это создает фон для постоянной стрессовой среды. Ресурсный подход, ставший популярным в последние годы как в академических кругах, так и в психологической практике, сопряжен с понятиями адаптации, психологического благополучия и саморегуляции [4].

Особенно динамична образовательная среда образовательной организации высшего образования (в дальнейшем – ООВО). Долгое время находясь в условиях реформирования, организация высшего образования предъявляет к современным студентам требования к самостоятельному и чрезвычайно быстрому освоению новейших компетенций, поиску актуальных способов социальных взаимодействий и саморегуляции и свежих подходов к саморазвитию. Требования к студентам непрерывно возрастают, в свою очередь, увеличиваются требования предъявляемые к специалистам,

продолжающим профессиональную деятельность после окончания обучения. Чтобы соответствовать этим требованиям, студентам приходится адаптироваться к условиям обучения в ООВО и научиться успешно решать возникающие задачи. Но даже благополучная адаптация в самом начале обучения не гарантирует сохранение этого результата. На первом и втором курсах происходит адаптация к социальной среде ООВО, а на старших курсах – к избранной профессии и специальности [7]. Одни факторы осложняющие адаптацию сменяются другими. Каждый семестр студентам приходится приспосабливаться к различным стилям преподавания, готовиться и сдавать экзамены по новым дисциплинам. Для одних это является рабочим моментом, но для других это может стать тяжелым стрессом.

Социально-психологическая адаптация студентов к обучению в ООВО является одним из видов психологической адаптации. Социально-психологическая адаптация к ООВО характеризует функционирование студента в ООВО, связанную непосредственно с учебным процессом, а также сферу его социальных связей и взаимоотношений с окружающими, в которых происходит адаптация психики. Неимение способности к адаптации в ООВО ещё не является показателем её отсутствия в других сферах жизни. Но, стоит обратить внимание, что обучение в ООВО занимает большую часть времени студента дневной формы обучения, а значительная часть свободного от учебных занятий времени тратится на выполнение домашних заданий. Поэтому можно утверждать, что успешность адаптации к обучению в ООВО оказывает важное влияние на жизнь молодых людей в целом. Можно предположить, что роль адаптации к обучению в ООВО в жизни студента заочной формы обучения не столь значительна, но во время сессии её важность, безусловно, сильно возрастает. Таким образом, качество адаптации в ООВО студента заочного отделения, также оказывает влияние на уровень испытываемого им стресса.

Адаптация к обучению в ООВО – это непрерывный процесс приобретения студентами очередных социальных статусов, овладению новыми социально-психологическими ролевыми функциями, включение в новые виды деятельности.

Источниками социально-психологической адаптации студентов в ООВО, выступают адаптационные потребности, которые возникают в результате изменений в жизни молодых людей.

К средствам социально-психологической адаптации можно отнести:

- формирование стандартов мышления и поведения;
- приобретение новых навыков межличностного общения;
- развитие социально адекватных способов выражения эмоциональных реакций;
- освоение социально значимых средств общения, поведения и деятельности, позволяющих личности реализовать свои внутренние потребности, иначе говоря, способствующих успешному самоопределению в социальной среде.

Системная адаптация предполагает высокую успешность личности, и сопровождается субъективным чувством удовлетворённости. Системная адаптация непосредственно связана с понятием самореализации. Именно нахождение социально поощряемого и социально значимого способа воплощения внутреннего потенциала личности становится ключевым фактором в процессе адаптации и, соответственно, самореализации личности [8].

Одним из наиболее эффективных средств, обеспечивающих успешность психологической адаптации личности в студенческом возрасте, является рефлексия.

Рефлексия (англ. reflection) – мыслительный (рациональный) процесс, направленный на анализ, понимание, осознание себя: собственных действий, поведения, речи, опыта, чувств, состояний, способностей, характера, отношений с другими и к другим, своих задач, назначения и т. д. [2].

Рефлексия позволяет человеку выявить, проанализировать и устранить противоречия между средой и личностью, ведь только осознав свои внешние и внутренние ресурсы, адекватно оценив возможности, мы в состоянии сознательно выбрать и реализовать стратегию адаптации к жизненным обстоятельствам. Особенно актуальным умение рефлексировать становится в условиях отличающихся от привычных. Способность к рефлексии является одной из компетенций, обязательных для овладения студентами ООВО [3]. Это описывает рефлексия как необходимый навык, способствующий организации высокого уровня жизнедеятельности человек.

Рефлексия создает условия для возникновения гармоничных отношений в системе «Я» – социум» посредством балансировки социальных и индивидуальных ценностей, смыслов, потребностей; в системе «Я» – академические требования» рефлексия помогает оптимизировать использование лич-



ностных ресурсов. Развитие рефлексии сопровождается повышением адекватности рефлексивных представлений субъекта о себе и об окружающих, повышением степени глубины анализа ситуаций межличностного взаимодействия, появлением новых, оригинальных путей устранения внутренних и внешних конфликтов, а это, в итоге, в значительной мере улучшает результат психологической адаптации.

Вероятно, существует определенный оптимум, при котором рефлексия способствует адапционным процессам путем структурирования ценностей, осмысления приобретаемых знаний, оптимизации ресурсов, постановки целей и оценивания результатов [6]. Но многообразие адапционных и рефлексивных механизмов а так же вариаций рефлексивной деятельности настолько велико, а результаты проведенных исследований настолько противоречивы, что возникает проблема обнаружения этого оптимума.

Понимание рефлексии как деятельности, феномена, способа мышления, процесса, навыка в психологической науке неоднородно. В зависимости от области проведения исследования рефлексии, акценты ставятся на различные стороны этого явления. Но какие бы ее грани ни выделялись, они, так или иначе, относятся к области осмысления человеком собственного «Я», своего сознания, своих личностных усилий и действий, в том числе адапционных. Поэтому в процессе рассмотрения рефлексии важны все ее аспекты, в особенности, если речь идет о ее использовании в проблемных ситуациях, в частности, в психологической адаптации к новой образовательной среде. Большинство научных исследований рефлексии связано с изучением ее как процесса, а точнее, с изучением специфических рефлексивных процессов в разнообразных видах общественно-социальной деятельности. Именно в этой области исследований сформировалось широко распространенное понимание рефлексии как направленности мышления на самое себя, на собственные процессы и собственные результаты. Самоопределение субъекта внутри собственного представления о себе является условием выхода рефлексии при коммуникациях и в совместной деятельности. Специфика рефлексивных процессов при самоопределении порождается многообразными реально-практическими ситуациями возникающими в социальной жизни человека, и вызывающими необходимость правильно включиться, скоординировать свое личностное поведение с действиями других людей, что имеет особенно важное значение в учебном процессе. На этом этапе изучения проблемы рефлексии выявляются те обстоятельства реальной жизнедеятельности субъекта образовательной деятельности, которые раскрывают рефлексивный процесс как естественно присущую человеческому сознанию способность. Однако изучение рефлексии как специфического и фундаментального механизма человеческого бытия – это особый уровень ее исследования. Имеется в виду понимание рефлексии как способность субъекта обращать внимание на собственные действия, анализировать их и соотносить с предметной ситуацией. Кроме того, рассмотрение рефлексии в ее интеллектуальном аспекте способствует разработке проблемы психологических механизмов теоретического мышления. Таким образом, субъект образовательной деятельности может рефлексировать знания о ролевой структуре и организации взаимодействия в коллективе, представления о внутреннем мире другого человека и мотивах его поступков, свои поступки и образы собственного Я как индивидуальности, знания об объектах и способы обращения с ними в ситуациях взаимодействия с различными компонентами образовательной среды. Кроме того, многие авторы отмечают, что рефлексия – это теоретическая деятельность, направленная на осмысление своих собственных действий и их закономерностей.

Проводя анализ взаимосвязи адаптивного поведения и особенностей рефлексивных способностей, необходимо упомянуть работу в этой области Д. А. Леонтьева и Е. Н. Осина. Они предлагают дифференциальную модель рефлексивности, которая включает три специфических вида рефлексии: системную рефлекссию, интроспекцию и квазирефлекссию [5]. Системную рефлекссию они связывают с целостным, полным представлением человека о ситуации, квазирефлексия характеризуется «оторванностью» человека от реальной ситуации, а интроспекция отражает ориентацию на переживания по поводу текущей ситуации и является «промежуточным звеном» между квазирефлексией и системной рефлексией. Авторы называют системную рефлекссию ее продуктивной разновидностью, а два других ее варианта – непродуктивными [5].

Л. С. Выготский пишет, что синтез собственных психических процессов является базой осознания, и приводит к овладению ими [9]. В частности, возможность сознательного управления когнитивными процессами возникает при осознании последних.

В этой связи полезно рассмотреть понятие «рефлексивного Я-образа», обязательного атрибута межличностного общения. В психологии выделяются понятия: рефлексия, самосознание, Я-концепция, Я-образ. Эти понятия имеют общую часть – рефлексивные Я-образы, сформированные в процессе коммуникативной рефлексии, – понимание того, как человека видят и воспринимают окружающие. Рефлексивный образ сугубо индивидуален, он может иметь множество вариаций и неоднороден по своей природе, его структура, способна включать в себя как вербализованные так и невербальные компоненты.

Согласно информации, полученной из разговоров со студентами, успеваемость по предметам и само отношения к педагогам во многом зависят от того как, по мнению обучающихся, к ним относятся преподаватели. Однако, у многих вызывает затруднения ответ на вопрос, по какой причине одни предметы даются им проще, чем другие, почему одному предмету они уделяют гораздо больше внимания, чем другому. Это объясняется тем, что многим сложно осознать рефлексивные процессы, поскольку они, как правило, не лежат на поверхности. Положительный рефлексивный образ, особенно основанный на мнении лично значимого преподавателя, вселяет веру в свои силы, стимулирует творческую деятельность. В то же время продолжительный негативный рефлексивный образ, наоборот, приводит в действие механизмы психологической защиты, что блокирует взаимодействие студента с педагогом и ограничивает его эффективность.

В системе восприятия окружающей социальной среды следует особо выделить рефлексивные образы, то есть образы, формирующиеся в процессе коммуникативной рефлексии и выполняющие в основном регулятивную и мотивационную функции.

В процессе адаптации к ООВО рефлексивные образы зачастую берут на себя инструментальную регулятивную функцию. Развитие рефлексии в ходе образовательной деятельности сопровождается ростом адекватности рефлексивных представлений учащихся о других и о самих себе, повышением степени глубины анализа ситуаций межличностного взаимодействия, появлением принципиально новых, оригинальных путей решения проблемных учебных ситуаций.

Адаптация обучающихся к ООВО строится не только на пассивно-приспособительном, но и на активно-преобразующем взаимодействии личности с окружающей средой. Она базируется на некоторой совокупности когнитивных, мотивационных, поведенческих и личностных механизмах. Благополучность адаптации нередко зависит от личностных характеристик студента, и в то же время стремление к адаптации может оказаться своего рода толчком к его собственному развитию. Системная адаптация характеризуется высокой успешностью, и имеет следствием чувство личностной удовлетворенности.

Адаптация студентов ООВО к учебной деятельности – это непрерывный многогранный процесс, успешность которого определяется внешними (объективно-нормативными) и внутренними (субъектно-личностными) влияниями. Основное значение в процессе адаптации имеет именно гармоничность структуры личности, ее нравственно-человеческая целостность. Психологическая адаптация к образовательной среде и рефлексия связаны появлением проблемной, незнакомой ситуации, которая нарушает баланс в системе «личность – образовательная среда», в результате чего происходит рефлексивное осмысление внутренних и внешних противоречия и поиск способов их устранения.

Таким образом, еще раз отметим, что в ходе адаптации к учебной деятельности мотивирующая и регулирующая функции рефлексии начинают играть центральную роль. Современная педагогическая психология считает, что если студент не рефлексивен, он не в состоянии выступать полноценным субъектом образовательного процесса. Именно поэтому необходимо акцентировать внимание на обучение учащихся ООВО рефлексивной деятельности.

Проведенный теоретический анализ подходов к определению уровня и качественных особенностей рефлексии, несмотря на отсутствие единой междисциплинарной модели рефлексии, позволяет говорить о возможности и, более того, необходимости проведения эмпирического исследования влияния рефлексии на адаптационные способности студентов ООВО.

#### **Список литературы**

1. Асмолов А. Г. Психология личности. – М.: МГУ, 1990.
2. Большой психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – М.: Прайм-Еврознак, 2003.
3. Голубева Н. М. Рефлексия как адаптивный ресурс личности // Теория и практика общественного развития. – 2015. – № 14. – С. 145–147.

4. Григорьева М. В. Диахронический подход к исследованию процессов социально-психологической адаптации личности // Известия Саратовского университета. Серия: Философия. Психология. Педагогика. – 2013. – Т. 13, № 1. – С. 54–58.
5. Леонтьев Д. А. Рефлексия «хорошая» и «дурная»: от объяснительной модели к дифференциальной диагностике / Д. А. Леонтьев, Е. Н. Осин // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2014. – Т. 11, № 4. – С. 110–135.
6. Реан А. А. Психология адаптации личности / А. А. Реан, А. Р. Кудашев, А. А. Баранов. – СПб, 2008.
7. Репьёва Н. Г. Проблема адаптации студентов первого курса к обучению в вузе // Основные проблемы и направления воспитательной работы в современном вузе: тезисы докладов Всероссийской научно-практической конференции. – Барнаул: АлтГТУ, 2010. – С. 275–277.
8. Шамионов Р. М. Соотношение адаптационной готовности и социальной активности личности // Теоретическая и экспериментальная психология. – 2012. – Т. 5, № 2. – С. 73–77.
9. Эльконин Д. Б. Проблема обучения и развития в трудах Л. С. Выготского // Вопросы психологии. – 1966. – № 6. – С. 16–24.

**Оленина Анастасия Александровна**  
Филологический факультет, 2-й год обучения  
Научный руководитель:  
Вохрышева Евгения Валерьевна, д. ф. н., профессор

**ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ КОНЦЕПТ «ВЕДЬМА»  
В ПЕРЕВОДЕ ТРИЛОГИИ Э. РАЙС «МЭЙФЕЙРСКИЕ ВЕДЬМЫ»**

На протяжении многих лет произведения Э. Райс вызывают неподкупный интерес как со стороны обычных читателей, так и со стороны исследователей, доказательством чему являются многочисленные работы, посвященные изучению ее творчества. Однако трилогия «Мэйфейрские ведьмы», представляющая из себя полную аллегорий и символов историю ведьминского клана, преследуемого семейным призраком, до сих пор является малоизученной, что определило выбор предмета исследования. В качестве объекта исследования нами был избран художественный концепт (ХК) «Ведьма», выстроенный в переводе указанной трилогии на русский язык, что обусловлено малой разработанностью как художественного концепта как явления, так и обделенностью вниманием культурного концепта (КК) Witch/Ведьма, несмотря на его развивающийся характер [1, с. 46].

В данном исследовании к изучению художественных концептов был применен культурологический подход, в основе которого лежит теория о решающей роли культуры в формировании ХК, основывающаяся на утверждении, что автор разрабатывает ХК на основе уже существующих представлений о явлении и даже внося свои изменения в компонентный состав оставляет без изменения как минимум ядерные компоненты, что обеспечивает узнаваемость и адекватное восприятие концепта реципиентом [6, с. 742–743].

Согласно нашей гипотезе, адекватность, полнота и симметричность передачи художественного концепта на переводящий язык (ПЯ) напрямую зависит от схожести компонентного состава исходного культурного концепта с одноименным культурным концептом принимающей культуры в силу вторичности ХК, усиливающейся при условии сознательного сближения автором ХК с КК.

Концепт ‘Witch’, выстраиваемый в романе Э. Райс, является неоднородным по своему составу, так как представлен не в собирательном образе, воплощенном в одной героине, и вбирающем в себя усредненные характеристики, присущие всем ведьмам, а несколькими типажам ведьм. Прорисовка автором образов дает возможность выделить в исходном художественном концепте ‘Witch’ 10 субконцептов, включая дополнительный концепт ‘Devil’, которые названы по именам героев, в которых сосредоточены отличительные черты, то есть элементы концепта.

В качестве объекта для точечной проверки гипотезы нами был выбран субконцепт ‘Rowan Mayfair’/ «Роуан Мэйфейр» как наиболее полно представленный в произведении с точки зрения материала для исследования и как наиболее важный для развития сюжета. Не меньший интерес вызывает и не статичный, развивающийся характер концепта.

Одним из передовых методов исследования художественных концептов на данный момент является метод когнитивно-сопоставительного моделирования, разработанной Е. А. Огневой, представляющий из себя выстраивание графических моделей концептосфер оригинала и перевода на ос-

нове результатов анализа плана содержания (семантики) и плана выражения текста, то есть их лексических репрезентаций [2, с. 87–88].

Для выявления степени различия состава концептосферы оригинала и перевода в Е. А. Огнева применяет понятие симметрии/асимметрии языкового знака, являющейся неизбежным результатом изменения исходного контекстуального значения знака в процессе перевода [2, с. 95].

Все элементы, образующие субконцепт 'Rowan Mayfair' в соответствии с выбранной методологией были организованы в порядке от ядра к периферии.

1. **Элемент 'Sex'**. Указанный элемент входит в ядро субконцепта и является ядерным для всего концепта 'Witch' в целом, так как в американском сознании ведьмы ассоциируются прежде всего с представительницами женского пола. Это утверждение справедливо для субконцепта 'Rowan Mayfair', однако гендерные границы в случае с Роуан становятся несколько размытыми, в первую очередь вследствие ее несколько мальчишеского облика: 'She has short, softly bobbed blond hair and large pale gray eyes. She is undeniably attractive, with remarkably beautiful skin, and dark straight eyebrows and dark eyelashes and an extremely beautiful mouth. Rowan is delicate yet boyish.' [9, p. 544]. На русский язык указанное предложение было переведено как «Волосы светлые, довольно коротко подстриженные, глаза светло-серые, с длинными темными ресницами, брови темные прямые. Удивительно красивой формы губы и гладкая, практически безукоризненная кожа довершают...картину. Утонченность и изысканность Роуан сочетаются с несколько мальчишеской внешностью» [4, с. 724], где план выражения ассиметричен варианту вследствие замены определенно личного предложения безличным, но план содержания передан без смысловых потерь.

Кроме того, внутренняя маскулинность ведьмы, жесткость характера, изменяет выражение ее глаз, что незамедлительно влияет на категоризацию ее половой принадлежности наблюдателем: 'The look was so cold and so quietly fierce that it made her seem sexless to Mona. It might be a man looking at her, this person with the gray eyes and the dark straight eyebrows and the soft blond hair. It might have been an angel. Surely, it was a beautiful woman.' [8, p. 140]. Данный отрывок исходного текста был переведен как «Взгляд Роуан стал таким холодным и безмолвно жестоким, что Моне она показалась бесполой. На Мону мог сейчас смотреть мужчина, тот с серыми глазами, и темными прямыми бровями, и мягкими светлыми волосами. Или это мог быть какой-нибудь ангел. Но конечно же это была прекрасная женщина.» [5, с. 159]. Единственным нарушением формальной, грамматической симметрии в переводе является отказ от передачи лексемы 'person', что, однако, никак не повлияло на тождественность передачи смысла.

2. **Элемент 'Monstrous Mother'**. Одним из элементов, входящих в ядро, а потому подчеркивающих демоническую сущность ведьмы является элемент 'monstrous mother', реализованный в тексте несколькими путями. Во-первых, как уже упоминалось ранее, именно Роуан родила дитя, в которого вселился Лэшер, став таким образом матерью чудовища: 'You my mother and Michael my father! It is the witching hour, Rowan. The clock is striking. I will be flesh. I will be born.' The darkness furlled again, it coiled in upon itself and it shot downward. It shot into her, raping her, splitting her apart. Like a giant fist it shot upwards inside her womb...'. [9, p. 1041], 'Through her tears and through the waves of heat, she saw the manikin, the monster.' [9, p. 1042]. Первый пассаж был подвергнут трансформации в процессе конкретизации, что привело к внешней ассиметрии, но безусловно помогло сохранить интенсивность описания без вреда для смыслопередачи: «Ты – моя мать, а Майкл – отец! Настал час ведьмовства, Роуан. Часы бьют полночь. Я обрету плоть. Я буду рожден на этот свет. Темнота свернулась в спираль и метнулась вниз, обрушившись на нее... Словно гигантский кулак, она ворвалась в матку...» [4, с. 1099], в то время как в отношении второго примера была применена модуляция, в результате которой была сохранена симметрия внешняя, но была нарушена симметрия внутренняя: «Сквозь слезы и обжигающую тьму она увидела карлика, уродца.» [4, с. 1100].

Кроме того, еще одним примером «чудовищного» характера материнства Роуан может послужить факт детоубийства: '«Then I will,» cried Rowan, and she reached out and picked up the gun from the night table, ... and blinking as she pulled the trigger, she shot three bullets into the girl's face.' [7, p. 638], '«Don't worry. I'll take her out there under the tree. No one will ever think of it. I will do it. I'll put her with him. You've done enough, you leave my daughter to me.»' [7, p. 639]. Грамматическая структура первого отрывка на ПЯ претерпела значительные изменения вследствие замены неполного предложения с вспомогательным глаголом на полное предложение, а подчиненное предложение – на деепричастный оборот: «Тогда я убью ее, крикнула Роуан... Сжав пистолет трясушимися руками, на

прищурилась и... выпустила в лицо девушки три пули подряд.» [3, p. 797]. Выбор аналога «прищурилась» для передачи инварианта ‘blinking’ привел к смысловой асимметрии в плане передачи субконцепта: исходя из русского аналога можно сделать вывод, что Роуан совершила хладнокровное убийство, но на самом деле сделала это в состоянии аффекта, что подтверждают дальнейшие события: ‘Yet she stumbled forward, her entire body trembling with the effort, and then, beside the girl's body, she sank down on her knees.’ [7, p. 638]. При анализе перевода становится очевидным, что этот отрывок передан симметрично со смысловой, равно как и с формальной точки зрения «Всем телом содрогаясь от напряжения, она сделала несколько неуверенных шагов веред и опустила на колени перед распростертым на полу телом.» [3, p. 797].

3. Элемент ‘Loneliness and misery’. Ключевым для понимания авторского замысла концепт-элементом, ставшим устойчивым компонентом в составе американского культурного концепта ‘Witch’, а также одноименного ХК в исследуемой трилогии, стал элемент ‘loneliness’, граничащий с элементом ‘misery’. В отношении Роуан автор не прибегает к описанию душевных мук, вызванных тягостным одиночеством: ‘I could have sworn, however, that the closed receiver suddenly became a highly focused speaker and she communicated to me quite deliberately that she couldn't avail herself of my offer, something dark and terrible and painful prevented her from doing it, and then she seemed lost in confusion; lost in misery. Infact, I have seldom if ever in my life felt such pure pain.’ [9, p. 640]. Применяв в рамках указанного отрывка целостное преобразование, переводчик полностью переработал текст, что сделало невозможным не только симметрию формальную, но и полную симметрию смысловую, так как в варианте ПЯ от метафорического описания неспособности Роуан избавиться от угрызений совести остался только сам факт душевных мучений: «И вдруг непроницаемая завеса, скрывавшая то, что таилось в самой глубине ее сознания, словно приоткрылась и я увидел перед собой растерянную, охваченную горем и страданием женщину – живое воплощение такой всепоглощающей боли, с какой мне еще не приходилось столкнуться.» [4, с. 748].

Безусловно, на примере трех концепт-элементов невозможно провести полный и глубокий сравнительный анализ двух концептов, однако можно выявить тенденцию. При общем сравнительном анализе восстановленной модели художественного концепта ‘Rowan Mayfair’, выстраиваемого в переводе трилогии Э. Райс «Мэйфейрские ведьмы» на русский язык, с исходной моделью ХК ‘Witch’ становится очевидным наличие общих черт, таких как внутренняя маскулинность ведьм, выражающаяся в ассимилировании мужской манеры поведения, и частично облика, а также одиночество (намеренное или вынужденное), депрессивность состояния вследствие негативного характера происходящих в ее жизни событий. Адекватность передачи мужественных черт ведьмы и их восприятие как вполне естественных обеспечивается практически общемировой тенденцией к эмансипации и перенятии женщинами мужской манеры поведения, тогда как такие элементы как «одиночество» и «ощущение несчастья» являются константными для культурного концепта Witch/Ведьма и практически всегда входят в состав одноименных художественных концептов. Однако, при более детальном рассмотрении становятся очевидны расхождения в передаче инвариантного ХК на ПЯ: в рамках приведенных примеров среди таковых выделим болезненно переживаемую неспособность Роуан довериться другому человеку, раскрыться ему, неотраженную в переводе, а также ошибочно приписываемую Роуан хладнокровность в совершении преступлений в отношении собственного ребенка. Стоит отметить, что последнее переводческое опущение компенсируется на компонентном уровне в другой части текста, что доказывает правоту рассмотрения понятия адекватности перевода не только через формальный, лексический, но и концептуальный план текста, а также необходимость анализа как можно большего числа элементов концепта для его более глубокого понимания и адекватной оценки.

### Список литературы

1. Байдуж М. И. Конструирование образа ведьмы в современных российских мифологических представлениях и магических практиках (городской аспект) // Антропология города: сборник материалов конференции молодых ученых (4–6 декабря 2013 г.). – М.: ИЭАРАН, 2014. – С. 46–53.
2. Огнева Е. А. Когнитивное моделирование концептосферы художественного текста. – М.: Эдитус, 2013.
3. Райс Э. Лэшер: роман / пер. с англ. Т. Кадачиговой, Е. Большелаповой. – СПб: Азбука, Азбука Аттикус, 2017.

4. Райс Э. Мэйфейрские ведьмы: роман / пер с англ. И. Иванова, И. Шефановской, Е. Коротнян. – СПб: Азбука, Азбука Аттикус, 2016.
5. Райс Э. Талтос: роман / пер. с англ. Т. Голубевой. – СПб: Азбука, Азбука Аттикус, 2016.
6. Тарасова И. А. Художественный концепт: диалог лингвистики и литературоведения // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Серия «Лингвистика». – 2010. – № 4(2). – С. 742–745.
7. Rice A. Lasher. – New York: Ballantine Books, 2010.
8. Rice A. Taltos. – New York: Ballantine Books, 2010.
9. Rice A. The Witching Hour. – New York: Ballantine Books, 2010.

**Павлова Светлана Назымовна**

Филологический факультет, 2-й год обучения

Научный руководитель:

Логачева Виктория Геннадьевна, к. ф. н., доцент

### **ВЛИЯНИЕ АНГЛИЙСКОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ НА ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

В рамках современного стандарта образования у студентов языковых специальностей за период обучения в вузе должны быть сформированы профессиональные компетенции, необходимые в дальнейшей деятельности специалиста. К одной из наиболее значимых, на наш взгляд, относится социокультурная компетенция, сформированность которой дает студенту возможность адекватной и эффективной коммуникации с представителями английской культуры. Г. Н. Слепцова пишет о том, что «современная высшая школа должна обеспечить личности возможность активного «вхождения» в социокультурное пространство на правах компетентного и творческого представителя» [3, с. 97]. Важно понять, что может оказать воздействие на формирование социокультурной компетенции учащихся.

Существуют различные методики преподавания английского, целью которых является знакомство студентов с культурой изучаемого языка. К ним можно отнести использование аутентичных аудио-, видеоматериалов, публицистических и художественных текстов на занятиях. По мнению Н. Д. Гальсковой, «Обучение языку неотделимо от знакомства с культурой страны, где говорят на этом языке, с особенностью быта и менталитета их граждан. Без этого невозможно полноценное общение» [1, с. 85].

Как отмечает М. В. Латухина, «на уроках английского языка социокультурная компетенция формируется путем знакомства учащихся с национально-культурной спецификой речевого поведения и с реалиями англоговорящих стран: обычаи, правила, нормы, социальные условности, ритуалы, социальные стереотипы, страноведческие знания». Как пишет автор, «социокультурная компетенция предполагает знание о том, что язык может быть средством передачи культурного опыта страны» [2].

По нашему мнению, «культурный опыт страны» ярко отражается в художественных произведениях английских писателей прошлого и современности. Именно художественная литература способна оказать влияние на формирование социокультурной компетенции студентов языковых специальностей. Произведения необходимо изучать непосредственно на занятиях, при таком условии студенты будут более внимательны. В процессе чтения английских художественных текстов преподавателю важно обратить внимание учащихся на культурно-исторический контекст произведения, биографию автора, на то, как общались герои между собой, какие темы для обсуждения поднимались в обществе. М. В. Латухина подчеркивает важность изучения «норм речевого поведения в зависимости от коммуникативной ситуации». Незнание этих норм может стать причиной непонимания между людьми, и коммуникация в таком случае не состоится. Наблюдая за диалогами героев, студенты постепенно будут больше узнавать о культуре речевого поведения англичан. Изученные модели общения героев художественных произведений, правила речевого этикета помогут студентам в общении с носителями английского языка.

Перед преподавателем стоит задача выбрать наиболее подходящие художественные тексты в качестве иллюстрации культурных реалий Великобритании. Одним из знаковых английских романов является «Гордость и предубеждение» Джейн Остин. Это произведение опубликовано в начале

XIX века, но остается актуальным и сегодня. В романе изображено английское общество того времени с его традициями и социальными нормами. Преподаватель может предложить студентам поговорить на проблемные вопросы, поднятые автором. Например, вопрос о понимании образованности юной леди, о соответствии классическому образу джентльмена некоторых героев, о степени важности социального положения человека. На наш взгляд, будет полезным и эффективным просмотр экранизации романа «Гордость и предубеждение» 1995 года с Колином Фертом и Дженнифер Энн Эль в главных ролях. После можно организовать обсуждение знаковых эпизодов сериала. Таким образом, студенты погрузятся в мир Англии XIX века, повысят уровень знаний о правилах поведения того времени.

Для того чтобы студенты смогли сопоставить историческое прошлое англичан с настоящим временем, понять, насколько сильны английские традиции, преподавателю целесообразно обратить внимание учащихся на современные произведения. В нашем случае логично было бы провести параллель классического романа Джейн Остин «Гордость и предубеждение» с романом Хелен Филдинг «Дневник Бриджит Джонс». Известно, что сюжетные линии романа Хелен Филдинг переплетаются с романом Джейн Остин «Гордость и предубеждение». Студентам будет интересно увидеть, какой стала жизнь общества в Великобритании, какие изменения претерпел сам английский язык. Хелен Филдинг изображает английское общество конца XX века и предлагает нам возможность увидеть то, как англичанам удалось сохранить верность многим традициям поведения в обществе. Мы также можем предложить студентам просмотр некоторых эпизодов экранизации романа «Дневник Бриджит Джонс» с дальнейшим обсуждением после показа.

Формирование социокультурной компетенции студентов языковых специальностей – это сложный процесс, который требует высокого уровня подготовки со стороны преподавателя. На наш взгляд, художественная литература способна помочь образовательному процессу и повлиять на представление учащихся о стране изучаемого языка.

#### **Список литературы**

1. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя. – М.: АРКТИ, 2004.
2. Латухина М. В. Понятие социокультурной компетенции в обучении английскому языку // Молодой ученый. – 2014. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/79/13974/>. – Загл. с экрана.
3. Слепцова Г. Н. Проблема формирования социокультурной компетентности студентов в процессе обучения иностранным языкам в неязыковом вузе // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. – 2010. – № 9(67). – С. 96–100.

**Пачколина Анастасия Владимировна**

Психолого-педагогический факультет, 2-й год обучения

Научный руководитель:

Корнилова Ольга Алексеевна, д. психол. н., профессор

#### **ПРОБЛЕМА ВЛИЯНИЯ ЛИЧНОСТИ МАТЕРИ НА АДАПТАЦИЮ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА К ДОШКОЛЬНОМУ УЧРЕЖДЕНИЮ**

Актуальность исследования проблемы влияния личности матери на адаптацию детей раннего возраста к пребыванию в детском дошкольном учреждении обусловлена тем, что от ее своевременного решения зависит состояние психологического здоровья ребенка.

Известный британский ученый и детский психоаналитик Дональд Вудс Винникотт утверждал: «Обычная мать не только эксперт: в сущности, она единственный человек, который знает, как вести себя с каждым конкретным ребенком» [3, с. 129]. С учетом мнения ученого логично начинать изучение такого сложного явления, как адаптация к социуму ребёнка, с личности матери, человека сопровождающего ребёнка с первых дней существования. Но прежде, чем приступить к описанию данной проблемы, обратимся к историческому обзору формирования института дошкольного детства, коснёмся его значимости в социальном и психологическом значении.

История создания учреждений для детей раннего возраста в России начинается с конца XIX века. «Ясли» получили свое название в честь Святых яслей и первоначально выполняли функцию дет-

ских приютов и бэби-боксов, решая социальную проблему сиротства, осуществляя деятельность по содержанию, уходу, воспитанию и определению детей в приёмные семьи. Все ясли содержались за счёт благотворительных пожертвований и не имели государственной регуляции. Но ясли в современном возрастном значении и ясли рубежа XX века имеют существенные отличия. Сейчас ясельная группа – это группа пребывания детей до 3 лет, в Российской Империи – это учреждения, где содержались дети до 8 лет.

С приходом советской власти все частные ясли были закрыты, их создали через короткое время, но уже по инициативе государства. 9 ноября 1917 года Совет Народных Комиссаров издал декрет об учреждении Государственной комиссии по просвещению, в состав которой вошел и отдел по дошкольному воспитанию, которому надлежало организовать общественное дошкольное воспитание в государственном масштабе. Задача яслей в советской России заключалась, прежде всего, в освобождении женщины от домашних ежедневных забот в пользу труда на производстве. Основы советской дошкольной педагогики заложила Надежда Константиновна Крупская ещё 1899 г. в своей работе «Женщина-работница». Она писала о том, что новое общество должно не только обеспечить ребенку средства к существованию, но и заботиться о том, чтобы у него было все, что необходимо для полного, всестороннего развития.

20 ноября 1917 года в России была опубликована «Декларация по дошкольному воспитанию», в которой указывалось, что общественное воспитание детей важно начинать с первых месяцев жизни ребенка и что система дошкольного воспитания в Советской республике «является составной частью всей школьной системы и должна быть органически связана в одно целое со всей системой народного образования». В ясли ребятишек начинали принимать с возраста двух месяцев т. к. именно столько, изначально, длился декретный отпуск в СССР. Дети находились в яслях до трёх лет.

До 1937 года закладывался фундамент системы дошкольного сопровождения детей, прежде всего уделялось внимание физическому комфорту (питание, сон, режим дня, безопасность) и медицинскому сопровождению. На основе исследований онтогенеза высшей нервной деятельности ребенка, физиологического обоснования необходимости воспитания детей с первых месяцев жизни Н. М. Щеловановым и Н. М. Аксариной были впервые разработаны научные основы преддошкольной педагогики, педагогики раннего возраста. Цель воспитания была одна – взрастить здорового и сильного человека нового коммунистического общества. И хотя на тот момент в советской психологии были опубликованы глубокие работы Л. С. Выготского по детскому психическому развитию, их содержание не было применено к специфике пребывания ребенка в ясельной группе. Известным советским педагогом Ниной Михайловной Аскарариной был заложен фундамент в изучении ребенка раннего возраста и нахождении его в дошкольном учреждении. Важно отметить, что сами ясли относились к медицинскому учреждению вплоть до 1959 года, а уходом за детьми занимались воспитатели с медицинским образованием.

21 мая 1959 года было принято постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР – «О мерах по дальнейшему развитию детских дошкольных учреждений, улучшению воспитания и медицинского обслуживания детей дошкольного возраста», направленное на развитие дошкольного воспитания. С этого момента можно говорить о передаче яслей в ведение системы образования и создание программы преемственности воспитания детей раннего и старшего дошкольного возраста. Был создан новый тип детского дошкольного учреждения ясли-сад.

С середины 50-х годов начинается активное изучение педагогической психологии детей раннего детства. Пионерами в изучение нервно-психического развития детей раннего возраста стали Щелованов Николай Матвеевич, Фигурин Николай Львович, Нина Михайловна Аскарарина, под их руководством начинает работать целая плеяда педагогов и психологов. В дальнейшем показатели нервно-психического развития детей раннего возраста были пересмотрены и дополнены сотрудниками кафедры физиологии развития и нетрадиционных методов оздоровления детей Российской медицинской академии последиplomного образования: для детей первого года жизни – Эмилия Львовна Фрухт, для детей второго года – Ксенией Люциевной Печорой, для детей третьего года жизни – Галиной Валентиновной Пантюхтной [9, с. 5].

Эти авторы впервые в нашей стране внедрили в широкую врачебную и педагогическую практику методы диагностики нервно-психического развития детей раннего возраста, а также стали изучать все аспекты нахождения ребенка в условиях ясельной группы.



Анализ научной литературы, посвященной проблемам адаптации детей раннего возраста показывает, что адаптация является сложным и многофакторным явлением и включает в себя физиологический, индивидуально-психологический и социальный аспект. Соотношение данных аспектов во многом определяет особенность течения адаптации ребенка раннего возраста.

Дети раннего возраста нуждаются в особом уходе и внимании, период до трёх лет характеризуется интенсивным ростом, как физическим, так и психологическим. Но данный возраст имеет ряд сложностей, таких, как большую уязвимость перед различными инфекционными заболеваниями и психологическими травмами. Поэтому группы пребывания детей раннего возраста имеют особые требования к количеству детей, уровню подготовки педагогов, режиму дня, качеству и характеру игрушек. Ксения Люциановна Печора отмечала: «В первые три года жизни ребенка отмечаются большая ранимость, лабильность его состояния, обусловленные быстрым темпом развития организма. Дети этого возраста легко заболевают, часто (даже от малозначительных причин) меняется их эмоциональное состояние, ребенок легко утомляется. Частая заболеваемость, а также повышенная возбудимость нервной системы, особенно характерны для стрессовых состояний (в период адаптации при поступлении детей в ясли и т. д.) [9, с. 7].

Уделяя особое внимание процессам адаптации к дошкольному учреждению К. Л. Печора пишет о том, что для успешного прохождения адаптации важен уровень социализации ребенка, в частности наличие или отсутствие общения ребенка со сверстниками.

На рубеже XX–XI вв. доктором психологических наук Мухамедрахимовым Рифкатом Жаудатовичем были произведены многочисленные исследования, направленные на изучение процессов социализации, адаптации детей раннего возраста, а также степени влияния личностных особенностей матери на развитие ребенка раннего возраста. Р. Ж. Мухамедрахимов отмечает, что многочисленные экспериментальные работы в области изучения взаимосвязи личности матери и развития ребенка раннего возраста могут быть дифференцированы по трем направлениям исследований. Первое объединяет работы, в которых изучаются связи между психологическими особенностями матери и особенностями ее взаимодействия с ребенком. Авторы второго направления проводят анализ социального поведения матери в течение первого года жизни и его влияния на формирование типа привязанности матери и младенца. В работах третьего направления изучается влияние психологических особенностей матери на ее отношения привязанности к ребенку [7, с. 96]. Анализ литературы показал, что исследований, направленных на изучение взаимосвязи личностных особенностей матери на процесс адаптации ребенка раннего возраста к условиям дошкольного учреждения недостаточно.

Нами было проведено исследование, целью которого было показать коррелирующую связь между уровнем адаптации детей раннего возраста и личностными особенностями их матерей. В исследовании принимали участие 41 пара «мать – ребёнок», женщины от 25 до 42 лет, находящиеся в браке, имеющие высшее образование. Дети от 1 года 6 месяцев до 3 лет 6 месяцев, не имеющие психического и физического отставания в развитии, посещающие I младшую группу дошкольного учреждения. Диагностические методики для проведения исследования: тест структуры темперамента ОФДСИ Русалова [10, с. 213], опросник состояния агрессии Басса-Дарки, «Индекс жизненного стиля» Плутчика, методика изучения родительских установок (Parental Attitude Research Instrument – PARI) [13, с. 165], карта-наблюдения за адаптацией ребенка к детскому дошкольному учреждению для родителей и воспитателей К. Л. Печоры [9, с. 72]. Метод математической статистики – корреляционный анализ Спирмена [12, с. 267].

Корреляционный анализ типологических свойств по Русалову и уровня адаптации детей к дошкольному учреждению, показал статистическую достоверность следующих шкал: индекс интеллектуальной активности (ИИА): чем выше интеллектуальная активность матери, тем выше уровень адаптации ребенка. Это может быть связано с тем, что женщины с высокой интеллектуальной активностью готовят сами и готовят ребенка к условиям дошкольного учреждения, изучая сопутствующую литературу, интересуясь мнением специалистов, а также поощряют познавательную активность ребенка. Дошкольное учреждение в таком случае служит в качестве площадки для развития личности ребенка, расширяет его кругозор и является помогающим фактором адаптации.

Чем выше показатель индекса общей активности (ИОА), тем выше уровень адаптации ребенка. Известный педагог Светлана Николаевна Теплюк предполагает, что у активной матери, не замкнутой на одном виде деятельности, дети более социализированы, а как известно именно уровень со-

циализации влияет на успешную адаптацию ребенка. Данное предположение подтвердилось нами с помощью эмпирического исследования.

Индекс общей эмоциональности (ИОЭ) имеет обратную корреляционную зависимость, таким образом, чем выше эмоциональность матери, тем ниже адаптация ребенка к условиям дошкольного учреждения. Высокая эмоциональность характерна для темперамента холерика, данному темпераменту свойственна вспыльчивость и слабость торможения нервной системы. Учитывая тот факт, что эмоциональная сфера ребенка раннего возраста достаточно чувствительна и значительно зависит от близкого окружения, излишне эмоциональная мать может перегружать ребенка собственными эмоциональными реакциями. Как указывает Н. М. Аскаркина для нервно-психической организации ребенка раннего возраста характерны ранимость, утомляемость, возбудимость, эмоциональное состояние быстро меняется под действием внешних раздражителей, а эмоциональная мать способна перегрузить ребенка, что не может не отразиться на его уровне адаптации.

Индекс общей адаптивности (ИОАД) имеет прямую корреляционную зависимость с уровнем адаптации ребенка к условиям дошкольного учреждения. С рождения ребенок зависит от матери и её отношений с окружающим миром. Мама, умеющая выстроить гармоничные связи с внешним миром, обладающая достаточной гибкостью во взаимоотношениях с окружающими, незримо передаёт данную способность ребенку.

Обратная корреляционная значимая зависимость выявила взаимосвязь между уровнем адаптации ребенка и такими шкалами теста Басса – Дарки, как «Раздражительность» и «Обида». Раздражительность включает в себя реакцию нетерпения, злобы или гнева во взаимоотношениях с окружающими людьми. Как правило, раздражительность появляется при чрезмерном утомлении или является особенностью темперамента. Тем не менее проявления раздражительности указывает о недостаточной саморегуляции и сниженной стрессоустойчивости. Обида – эмоциональная реакция ненависти, злобы к окружающим за реальное или воображаемое отношение окружающих людей. Обида – это социальная эмоция, которая впервые появляется в возрасте 2–3 лет. Как правило, обида сопровождается реакцией, включающей в себя, чувства неприязни, недовольства, желания отомстить. Обида напрямую связана с чувством несправедливости, что заставляет человека пережить временное или длительное бессилие. Обидчивость, как черта формируется в раннем возрасте, как единственная возможная реакция в ситуации бессилия или недовольства происходящим, поэтому можно предположить, что матери, наиболее часто прибегающие к данной форме реагирования, используют детские формы выражения недовольствия. Ещё одно предположение связано с тем, что женщина находится в ситуации реального бессилия и поэтому ей сложно оказать психологическую поддержку собственному ребенку, проходящему адаптацию к дошкольному учреждению.

Диагностика с использованием методики «Индекс жизненного стиля» Плутчика, выявила корреляционную взаимосвязь со шкалой психологической защиты «Регрессия». Регрессия – это процесс возвращения в проблемной ситуации к ранним и незрелым формам удовлетворения потребностей и поведения. Регрессию используют для сдерживания чувства неуверенности в себе или страха неудачи, связанных с проявлением инициативы. Процесс успешного завершения адаптации и социализации подразумевает под собой проявления активности, инициативы и ощущения уверенности в своих силах. Возвращение к ранним формам поведения, как правило, инициируется старшим поколением, склонным к симбиотическим и зависимым формам поведения [2, с. 135]. Из вышесказанного можно заключить, что незрелые формы реагирования матери способны создать помеху к адаптивному поведению ребенка.

Корреляционно значимых данных в ходе проведения методики изучения родительских установок (Parental Attitude Research Instrument – PARI), не выявлено, из чего можно заключить, что личностные характеристики оказывают более сильное влияние на успешность адаптации, чем родительские установки в процессе воспитания.

Полученные в ходе исследования данные позволяют составить личностный портрет матери ребенка, испытывающей трудности в адаптации. Он включает в себя такие формально динамические свойства, как низкая интеллектуальная активность, низкая общая активность, низкая общая адаптивность. Формы реагирования на внешние раздражители используются такие, как раздражительность и обида, а в ситуации стресса прибегают к регрессии, как основному механизму психологической защиты. Данный портрет описывает эмоционально незрелую личность, испытывающую трудности в непредсказуемых или сложных ситуациях, с трудом берущей ответственность за проис-

ходящую ситуацию. Результаты исследования наталкивают на мысль о значимости сопровождения материнства, организации работы семинаров, психологических групп поддержки психологом дошкольного учреждения. В случае низкой адаптации ребенка необходимо активно работать с самой матерью, включая ее инициативность. Исторический обзор развития детских дошкольных учреждений показал важность включенности специалистов в развитии отношений «ребенок – мать». Данное исследование может быть полезным детским психологам в вопросах создания интегративной программы в работе с детско-родительскими отношениями.

### **Список литературы**

1. Боулби Дж. Создание и разрушение эмоциональных связей. – М.: Изд-во Канон Плюс, 2019.
2. Бурлакова Н. С. Детский психоанализ: школа Анны Фрейд: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2005.
3. Винникотт Д. В. Ребенок, семья, внешний мир / пер. с англ. А. Багрянцева. – М.: Институт общегуманитарных исследований, 2015.
4. Выготский Л. С. Психология развития ребенка. – М.: Изд-во Смысл, Изд-во Эксмо, 2003.
5. Малер М. Психологическое рождение человеческого младенца: симбиоз и индивидуация / М. Малер, Ф. Пайн, А. Бергман. – М.: Когито-Центр, 2011.
6. Маневский С. Е. Зыбкие образы души. Игра, культура, терапия. – Ижевск: Изд-во ERGO, 2017.
7. Мухамедрахимов Р. Ж. Мать и младенец: психологическое взаимодействие. – СПб: Изд-во СПбУ, 2001.
8. Печора К. Л. Дети раннего возраста в дошкольных учреждениях: пособия для педагогов дошкольных учреждений / К. Л. Печора, Г. В. Пантюхина, Л. Г. Голубева. – М.: Гуманитар. изд. Центр ВЛАДОС, 2004.
9. Печора К. Л. Диагностика развития раннего возраста. Развивающие игры и занятия / К. Л. Печора, Г. В. Пантюхина. – М.: ТЦ Сфера, 2017.
10. Романова Е. С. психодиагностика: учебное пособие. – СПб: Питер, 2005.
11. Царева Е. С. Обида как форма реагирования на проявления агрессивности в общении // Вестник Брянского государственного университета. – 2015. – № 2. – С. 126–129.
12. Шевандрин Н. И. Основы психологической диагностики: учеб. для студ. высш. учеб. заведений: в 3 ч. – М.: ВЛАДОС, 2003. – Ч. 1. – 267 с.
13. Шевандрин Н. И. Основы психологической диагностики: учеб. для студ. высш. учеб. заведений: в 3 ч. – М.: ВЛАДОС, 2003. – Ч. 2. – 256 с.
14. Шестакова Е. Ю. Концепция детства в русской классической литературе (первая половина XIX века и русское зарубежье XX века) // Филологический класс. – 2006. – № 16. – С. 27–30.
15. Шеффер Д. Дети и подростки: психология развития. – СПб: Питер, 2003.
16. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1989.

**Петров Евгений Анатольевич**

Психолого-педагогический факультет, 1-й год обучения,

**Петрова Светлана Анатольевна**, педагог-психолог

НГБОУ «Самарский региональный центр для одаренных детей»

Научный руководитель:

Горохова Маргарита Юрьевна, к. психол. н., доцент

### **КОГНИТИВНО-ПОВЕДЕНЧЕСКИЙ ПОДХОД В ПРОФИЛАКТИКЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ**

В нашем современном постоянно меняющемся мире, угрозу физическому и психическому здоровью личности представляет большой интерес такой феномен, как социально-психологическая дезадаптация. Объективно дезадаптация проявляется в изменении поведения человека в среде социального окружения, в ограничении способности справляться с социальными функциями или в патологической трансформации поведения. Субъективным выражением дезадаптации является широкая гамма психоэмоциональных сдвигов: от негативно окрашенных переживаний до клинически выраженных психопатологических синдромов.

Дезадаптация – психическое состояние, возникающее в результате несоответствия социопсихологического или психофизиологического статуса ребенка или взрослого человека требованиям

новой социальной ситуации. Различают (в зависимости от природы, характера и степени проявления) патогенную, психическую, социальную дезадаптацию [3, с. 33].

Дезадаптация патогенная – психические состояния, вызванные функционально-органическими поражениями ЦНС. В зависимости от степени и глубины поражения дезадаптации патогенной бывает устойчивой (психозы, психопатии, органические поражения головного мозга, отставание в умственном развитии, дефекты анализаторов) и имеющей пограничный характер (повышенная тревожность, возбудимость, страхи, навязчивые дурные привычки, энурез и т. п.). Отдельно выделяются проблемы соц. адаптации, присущие умственно отсталым детям [3, с. 33–34].

Дезадаптация психическая – психические состояния, связанные с половозрастными и индивидуально-психологическими особенностями. Дезадаптация психическая, обуславливая определенную нестандартность, трудновоспитуемость детей, требует индивидуального педагогического подхода и, в отдельных случаях, специальных психолого-педагогических коррекционных программ, которые могут быть реализованы в условиях общеобразовательных учебно-воспитательных учреждений. Формы дезадаптации психической: устойчивые (акцентуации характера, снижение порога эмпатийности, индифферентность интересов, низкая познавательная активность, дефекты волевой сферы: импульсивность, расторможенность, безволие, податливость чужому влиянию; способные и одаренные дети); неустойчивые (психофизиологические половозрастные особенности отдельных кризисных периодов развития ребенка и подростка, неравномерное психическое развитие, состояния, вызванные психотравмирующими обстоятельствами: влюбленность, развод родителей, конфликт с родителями и т. п.) [3].

Дезадаптация социальная – нарушение детьми, подростками или взрослыми норм морали и права, деформация системы внутренней регуляции, ценностных ориентации, социальных установок. В социальной дезадаптации детей и подростков прослеживаются две стадии: педагогическая и соц. запущенность. Педагогически запущенные дети хронически отстают по ряду предметов школьной программы, сопротивляются педагогическому воздействию, демонстрируют различные проявления асоциального поведения: сквернословят, курят, конфликтуют с учителями, родителями и сверстниками. У социально запущенных детей и подростков все эти негативные проявления отягощены ориентацией на криминогенные группировки, деформацией сознания, ценностных ориентации, приобретением к бродяжничеству, наркомании, алкоголизму правонарушениям. Дезадаптация социальная – процесс обратимый [3].

В силу специфики профессиональной деятельности наше внимание концентрируется на феномене дезадаптации детей с признаками одаренности и дезадаптации лиц, подверженных аддикции. Несмотря на столь различные категории дезадаптантов, методы их коррекции могут быть одинаковыми.

Среди множества разнообразных методов психотерапии одно из ведущих мест по популярности и доказанной эффективности занимает когнитивно-поведенческая психотерапия. Суть этого подхода можно определить названием, указывающее на слияние поведенческой терапии и когнитивных методов.

Истоки КПТ можно проследить еще в учениях философов прошлого (например, Эпиктета), однако, современный облик ей помогли принять изыскания ученых ближайших к нам веков. В научный и практический базис входят исследования И. П. Павлова, И. М. Сеченова, В. М. Бехтерева, А. А. Ухтомского, Дж. Уотсона, Б. Скиннера, Э. Ч. Толмена, Л. С. Выготского, Ж. Пиаже, Д. Н. Узнадзе, Г. Хеда, Э. Брунsvика, А. Бандуры, Дж. Миллера, Е. Галантера, К. Прибрама, А. Лазаруса, Г. Айзенка, Д. Келли, М. Махони, Д. Мейхенбаума, У. Глассера, В. Ф. Гуидано, Г. А. Лиотти, К. Хорни, А. Адлера и др. [2; 4; 5].

В 50-х годах XX века американские ученые, имеющие русские корни, Альберт Эллис и Аарон Бек, совершили когнитивную революцию в области психического здоровья. Независимо друг от друга они пришли к одинаковым выводам и подробно разработали концепцию современной когнитивно-поведенческой психотерапии. Изменения, в основном, коснулись общего фокуса терапии, применяемых техник и продолжительности лечения.

В настоящее время КПТ, с успехом применяют в медицинских организациях, школах и реабилитационных центрах. Если рассматривать дезадаптацию в ключе возникшего отсутствия/недостатка необходимых навыков или наличия ограничивающих дисфункциональных убежде-

ний препятствующих успешной адаптации, то с уверенностью можно сказать, что метод КПТ наиболее эффективен как в профилактике, так и коррекции всех ее форм.

Принципы КПТ выглядят так:

- создание крепкого терапевтического союза;
  - постоянно развивающаяся концептуализация;
  - сотрудничество и активное слушание;
  - ориентация на результат и фокусирование на проблемах;
  - акцент на настоящем;
  - ограничение по времени;
  - структурированность сессий;
  - научение выявлению своих мыслей, убеждений и реагирование на них;
  - техники изменения мышления, поведения, самочувствия;
- научение пациента быть терапевтом самому себе [2].

Рассмотрим подробнее когнитивно-поведенческую модель (см. рис. 1), где А (activatingevent) обозначает активизирующее событие, С (consequences) – последствия, В (beliefs) обозначает когниции, убеждения установки. Модель предполагает, что восприятие человеком происходящего (ситуации) посредством мыслей и убеждений влияет на его эмоции, поведение и физиологию.

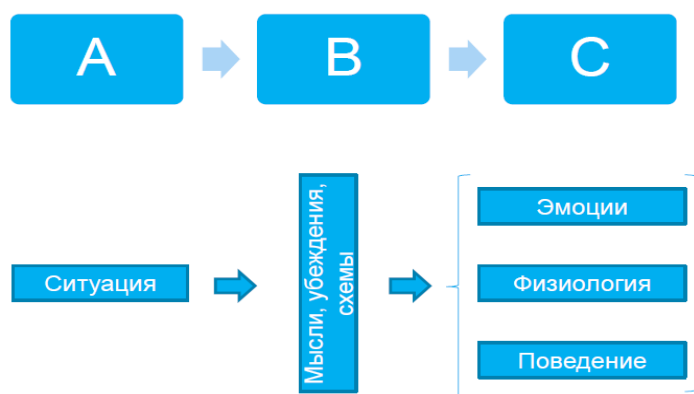


Рисунок 1. Когнитивно-поведенческая модель

В работе с клиентом модель ABC противопоставляется привычной для сознания человека модели AC, где чувства и реакции напрямую связаны с внешними событиями. **Анализ и осознание** клиентом/пациентом взаимосвязи дисфункциональных мыслей и убеждений с негативными эмоциональными и поведенческими реакциями, является важным этапом терапии. Соответственно именно когнитивный компонент: автоматические мысли (АМ), промежуточные (ПУ) и глубинные убеждения (ГУ) оказываются в фокусе терапевтического внимания. Для выявления и дальнейшей работы с ними существует много техник. Достаточно эффективна работа с когнитивно-поведенческим дневником «СМЭР» (события, мысли, эмоции, реакции). Ежедневная запись событий, внимание к мыслям, вызвавшим негативные эмоциональные и поведенческие реакции, является распространённым домашним заданием в КПТ. По сути, ведение дневника – это тренировка навыков: осознания, наблюдения взаимосвязи и выявления дисфункциональных мыслей и убеждений при их наличии. Так же стоит отметить, что автоматические мысли, лежащие на поверхности, являются ключом к глубинным убеждениям, тем, что лежат в основе. Глубинные убеждения – это фундаментальные, сформированные с детства, выводы человека о себе и окружающем мире в целом. Часто они не осознаются, критически не осмысляются и воспринимаются как истина. На основе глубинных убеждений формируются промежуточные убеждения (отношения, правила и предположения) которые в свою очередь определяют способ мышления, который может привести к неадаптивным реакциям и поведению (см. рис. 2).

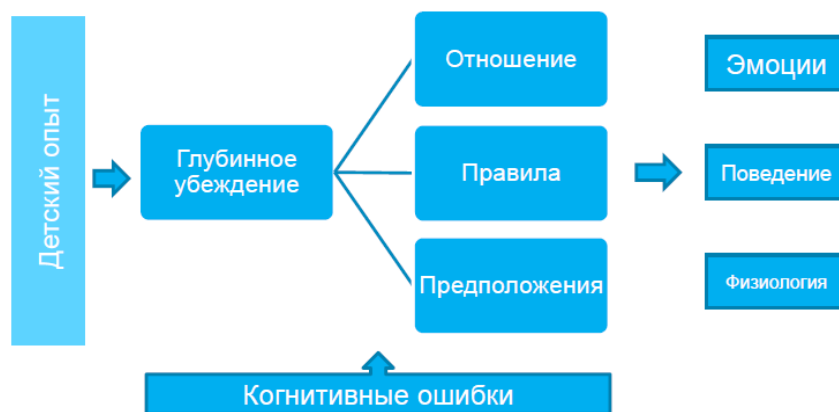


Рисунок 2. Формирование образа мышления и поведения

С раннего детства люди стремятся постичь окружающий мир. Чтобы адаптироваться к различным обстоятельствам и организовать свой опыт в определенную систему, они ищут в происходящем с ними логические взаимосвязи (Rosen, 1988). Полученный ранний опыт в силу возраста или иных причин критически не осмысливается. Взаимодействие с миром и другими людьми приводит к формированию и усвоению определенных выводов, то есть убеждений, точность и функциональность которых могут варьироваться. Особо важен тот факт, что человеку под силу критически осмыслить и отказаться от дисфункциональных убеждений и приобрести новые, которые будут более функциональными и реалистичными. Поэтому следующим этапом работы после анализа и осознания является **критика и диспут**, цель которых расшатать дисфункциональные убеждения, приводящие к дезадаптивному поведению.

Существуют 3 уровня диспутов: когнитивный, поведенческий, эмотивный.

Когнитивный диспут – это попытка изменения иррационального и дисфункционального образа мышления посредством работы с убеждениями, философских дискуссий, дидактических методов, а также специфических вопросов. Существует логический, реалистический и прагматический когнитивный диспут.

Поведенческий диспут – это вызов иррациональным убеждениям с точки зрения противоположного действия. Техники: действуй «как будто», десенсибилизация и наводнение, упражнение «оставайся там».

Эмотивный диспут – это техника вовлечения эмоций клиента в попытке оспаривания дисфункциональных мыслей. Включает в себя рационально-эмотивная образность, юмор, парадоксальные техники.

На следующем этапе важна **выработка альтернативы**, задача которой сформулировать адаптивные мысли. Не достаточно только оспаривать иррациональные установки, необходимо обучить человека каким образом заменять дисфункциональные мысли и установки на рациональные и функциональные. Техники этого этапа (например, Сократовский диалог) проблемно сфокусированы; позволяют клиенту вырабатывать новую точку зрения; дают возможность отойти от чего-то абстрактного и прийти к большей определенности и конкретике, а затем снова к уровню абстракции; полезны с точки зрения применения интервенций, учета затрат и выгод мыслей / поведения, лежат в основе когнитивных изменений; эмпирически обоснованы и способствуют сотрудничеству [5].

**Поведенческий этап (ПЭ)** используется для тестирования автоматических мыслей, выраженных в форме предсказаний через собственный опыт (напр. Я не смогу хорошо провести презентацию).

Для успешного ПЭ важно учитывать 8 шагов:

- 1) выявить автоматические мысли в форме предсказания;
- 2) обосновать проведение ПЭ;
- 3) сформулировать предсказание и определить веру в него (0-100);
- 4) план ПЭ (Что? Где? Когда?);
- 5) обсудить возможные препятствия проведению ПЭ (автоматические мысли, тревога и т. д.);
- 6) написать копинг карту, на случай, если предсказание окажется верным;

7) описать результат: последствия, тревога (0-100), мысли, вывод;

8) обсудить результат на сессии с терапевтом.

В целом, говоря о КПТ, можно выделить, что когнитивная-поведенческая терапия использует разнообразные когнитивные и поведенческие стратегии. Когнитивные техники направлены на выявление и проверку ошибочных представлений и дезадаптивных умопостроений. В ходе терапии пациент научается производить высоко специфичные операции, а именно: 1) отслеживать свои негативные автоматические мысли (представления); 2) распознавать взаимосвязи между собственными мыслями, эмоциями и поведением; 3) анализировать факты, подтверждающие или опровергающие его представления; 4) вырабатывать более реалистичные оценки и представления; 5) идентифицировать и модифицировать дисфункциональные убеждения, предрасполагающие его к искажению опыта. Когнитивно-поведенческая терапия концентрируется на работе с мыслями и направлена на изменение дезадаптивного поведения и мышления[2; 4; 5].

Подводя итоги, хочется отметить, что изложенный материал не отражает в полной мере широту и возможности КПТ. Разнообразные техники призваны и позволяют выявить, проанализировать и скорректировать ошибочные концептуализации и дисфункциональные убеждения (схемы) человека, научить решать проблемы и находить выходы из ситуаций, которые прежде казались непреодолимыми, переосмысляя их и корректируя свое мышление и поведение. Задача и цель терапевта научить человека мыслить и действовать более реалистично и адаптивно.

### **Список литературы**

1. Бек А. Когнитивная психотерапия расстройств личности / А. Бек, А. Фримен. – СПб: Питер, 2019.
2. Когнитивная терапия депрессии / А. Бек [и др.]. – Режим доступа: [https://www.koob.ru/beck\\_aaron/kognitivnaya\\_terapiya\\_depressii](https://www.koob.ru/beck_aaron/kognitivnaya_terapiya_depressii). – Загл. с экрана.
3. Коджаспирова Г. М. Педагогический словарь / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М.: Академия, 2001.
4. Ромек В. Г. Поведенческая терапия страхов // Журнал практической психологии и психоанализа. – 2002. – № 1. – Режим доступа: <http://psyjournal.ru/articles/povedencheskaya-terapiya-strahov>. – Загл. с экрана.
5. Скин М. Когнитивно-поведенческая терапия для преодоления тревожности, страха, беспокойства и паники / М. Скин, М. Маккей, П. Фаннинг. – Режим доступа: <https://www.chitai-gorod.ru/catalog/book/1048858/>. – Загл. с экрана.

**Рогова Виктория Сергеевна**

Филологический факультет, 2-й год обучения

Научный руководитель:

Логачёва Виктория Геннадьевна, к. ф. н., доцент

### **ФОЛЬКЛОР – УНИВЕРСАЛЬНОЕ СРЕДСТВО ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ФОРМИРОВАНИИ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ**

Ведущие фольклористы и исследователи в области фольклора и педагогики Е. А. Зайцева, Е. О. Засимова, А. Р. Каримов, Л. Г. Рогова, В. М. Щуров подробно изучили и изложили в своих трудах высокую результативность фольклора как средства формирования социокультурной компетенции студентов.

Согласно определению В. В. Сафоновой, «социокультурная компетенция – (англ. sociocultural competence) – совокупность знаний о стране изучаемого языка, национально-культурных особенностях социального и речевого поведения носителей языка и способность пользоваться такими знаниями в процессе общения, следуя обычаям, правилам поведения, нормам этикета, социальным условиям и стереотипам поведения носителей языка. Социокультурная компетенция входит в состав коммуникативной компетенции и является ее компонентом» [5, с. 5].

А. Н. Щукин считает, «социокультурная компетенция как цель обучения и социокультурное содержание являются частью системы обучения языкам. Эта система имеет объект обучения, объект усвоения и результат овладения языком. Объектом обучения являются язык и культура, объектом усвоения выступает социокультурное содержание (знания, навыки, умения и отношение к деятельности), а результатом овладения языком и культурой – социокультурная компетенция» [4, с. 23].

Формирование личности студента не может проходить вне коммуникативной культуры той социальной среды, в которой он находится. Педагоги, как носители этой культуры, играют в этом процессе основную роль. Из этого следует, что формирование социокультурной компетенции студентов должно осуществляться в единстве всех компонентов и содержания этой компетенции.

В традиционной культуре русских всегда большое место занимало и занимает пение, в том числе общинное (коллективное). Относясь к разряду исконных свойств традиционной художественной деятельности, народное пение в России, как носитель обширной и социально важной информации, безотказно служило народу природным средством и естественной формой общения (трудового, обрядово-ритуального, символического, эстетического).

Вся письменная русская музыкальная культура выросла на высоко-художественном опыте устного, бытового песнетворчества. Оно не только питало и питает «учёное» искусство, но и само постоянно развивается, культивируется, порождая новые культурные явления.

Пение, трактуемое как один из древнейших видов музыкального искусства, всегда было и остается связанным с первичной и органически присущей человеку потребностью в эмоциональном выражении. И этой исконной человеческой потребностью в не меньшей мере, чем непосредственной социальной необходимостью, обусловлено исключительное место, занимаемое пением в культуре человечества.

Исследуя причины, порождающие пение, Н. Чернышевский замечал: «Пение первоначально и существенно, подобно разговору, – произведение человеческой природы, а не произведение искусства» [6, с. 70]. Это замечание справедливо в том плане, что первым и главным музыкальным инструментом, полученным человеком от природы, был его голос. И певческим он стал под влиянием чувства, как результат спонтанного, непровольного самовыражения, которое определяется и формируется общей интонационной атмосферой конкретной эпохи. И в этом смысле любое пение есть «поведение, которому обучаются».

Как часть фольклорной традиции, пение может быть искусством и не искусством. В фольклоре все возникает, развивается и функционирует в органической взаимосвязи со всеми элементами жизни народа: с его историческим, социальным и трудовым опытом, его бытом, нравами, обычаями, с его мировоззрением, этическими и эстетическими представлениями. Для исполнителей важно понимание фольклора не только как художественного текста, но и как живого исполнительского процесса со всей его спецификой «бестекстового» общения, художественной фактуры и жанров исполнения.

Пение и песня в народной жизни всегда открыты для всех. Такая «вместительность», «невиделенность статуса поющего» обеспечивается удивительной гибкостью традиции. В одном певческом собрании удобно чувствуют себя разные люди, обладающие различной степенью таланта и мастерства. Каждый поёт, прежде всего, для себя, реализуя свое «Я». При этом художественное сотворчество становится целью общения, коллективное пение – актом не только музыкальным, но и поведенческим, многоголосная песня – выявлением не только музыкальной интонации, но и человеческих взаимоотношений. Данные факты позволяют формировать личность студента-лингвиста.

Смысл совместного музицирования для носителей песенных традиций заключается не только в согласовании «вокальных партий», а в нечто большем, в глубинных взаимоотношениях поющих людей, для которых не существует четкой грани между «музыкальным» и «немузыкальным», эстетическим и неэстетическим, закономерным и случайным. Граница между песней и человеком весьма подвижна: «не всегда можно однозначно определить, где человек поет песню и где – себя, когда кончается общение певцов и начинается общение людей...» [1, с. 77].

Нельзя не согласиться с И. И. Земцовским, утверждающего, что слияние в одном лице исполнителя и творца – характерная черта народного творчества, которое живет «законами творческого порождения»: будучи «всегдашним», фольклор исполнительски возникает обязательно как бы заново. «Это символ постоянного воссоздания, постоянного обновления традиции: она тем и сильна, и жива, что всегда рождается (всегда рождаема!), а не поддерживается пассивно, механически, что не отрицает, разумеется, естественных элементов, затверженных бытом и традицией навыков интонирования» [2, с. 142].

Народное ансамблевое пение – древнейший способ самовыражения человека через коллективное творчество, призванное к сплочению людей, формирование коммуникативных, социальных и общинных связей. Народное ансамблевое пение стало неотъемлемой частью жизни не только русского, но и других народов, населяющих нашу Родину. Пение сплачивало и давало возможность



людям коллегиально подходить к различным бытовым и социальным проблемам. Не случайно до революции в России была сильная община (сельская, посадская, городская), где люди на собраниях решали общие вопросы, а затем пели. Это объединяло и делало общину сильной. В лихолетье община подчас решала и военные вопросы (оборона Петрограда в 1918 году была организована общиной моряков и посадских людей).

В своём талантливом произведении «Казачьи песни» Лев Николаевич Толстой показал силу общинного хорового пения. Казаки попали в засаду к чеченцам, и когда гибель была близка – они хором запели и прорвались через ряды противника.

Проблема формирования социокультурной компетенции студентов-лингвистов в процессе обучения является одной из актуальных проблем педагогической деятельности. От решения данной проблемы во многом зависят результаты развития, обучения, социальной адаптации и студентов. Формирование основ социокультурной компетенции зависит от уровня компетентности педагога и владения приёмами управления педагогическим процессом. Фольклор является фундаментальным, универсальным средством педагогической деятельности для формирования социокультурной компетенции студентов.

Становление личности, формирование характера, воли, знаний – вот неполный перечень качеств, прививаемый ансамблевым народным пением. Любой социальной индивидуальности хорошо быть носителем самобытной народной культуры, выразителем народных традиций, коммуникативных навыков, позволяющих адаптироваться и функционировать в любой сложной житейской ситуации. Последовательное участие в ансамблевом народном пении прививает личности чувство локтя, делает её частицей чего-то большого, общего и значимого, определяющего её мировоззрение и жизненную позицию.

Очень важен в ансамблевом пении подбор репертуара. Ценными являются самобытные нравственные песни, требующие в исполнении техники горлового пения. В методиках овладения ансамблевым народным пением есть немало разных приёмов, которые повышают исполнительское мастерство и улучшают психическое и физическое здоровье исполнителя. К сожалению, эта область знаний у нас мало изучена, здесь есть большой простор для исследователя и любителя народного ансамблевого пения.

Народная песня находит отражение в характере каждого народа, обычаях, исторических событиях, отличается своеобразием жанрового содержания, музыкального языка, структуры. В некоторых древних и отчасти современных видах народной музыки она существует в единстве с танцем, игрой, инструментальной музыкой, словесным и изобразительным фольклором.

«Существенная черта большинства традиционных жанров – непосредственная связь народных песен с бытом и трудовой деятельностью (песни трудовые, сопровождающие различные виды труда – бурлацкие, покосные, пропололочные, жатвенные, молотильные и др., обрядовые, сопровождающие земледельческие и семейные обряды и празднества, колядки, масленичные, веснянки, купальские, свадебные, игровые календарные и т. п.)» [2, с. 24].

И. И. Земцовский утверждает, что создание слов и музыки является единым творческим процессом, в котором решающее значение имеет традиция: песня возникает на основе законов, действующих эстетически в каждом песенном коллективе, и потому подчиняется нормам музыкально-поэтической типологии. Народная песня существует во множестве местных вариантов, постепенно видоизменяясь [3, с. 104].

Можно признать, что народное ансамблевое пение в фольклорном ансамбле – мощнейшее средство формирования социокультурной компетенции. Нет ничего более сильного, действенного и результативного в положительном смысле, чем это.

Руководителям общественных организаций имеет смысл обратить внимание на этот фактор и принять все меры для введения народного ансамблевого пения в общеобразовательных учреждениях. Общность, сплоченная пением не может быть ущербна, поэтому каждая индивидуальность, будучи участником этого действия, будет нивелировать свои недостатки духовного и физического свойства. Приобщение студента к народному ансамблевому пению даёт ему возможность почувствовать силу и мощь общего волеизъявления, совместную энергию, проистекающую от приложения энергии каждым участником в одном направлении. Участие в фольклорном ансамбле поможет студенту адаптироваться в иноязычной общине, в которой он живёт, сформирует его нравственность, добропорядочность и мужество. Мы знаем, что казачество на Руси было сильной военной организа-

цией, охраняющей границы Родины. Но мы также знаем, что казачество богато песнями, сплывающими для общего дела. Ансамблевое народное пение формирует национальную идею в государстве, делая его значимым на международной арене.

Таким образом, фольклор позволяет естественным путем решить задачи углубленного постижения не только языка, но и основ мировосприятия, мироощущения, свойственных народу. Фольклор способствует формированию социокультурной компетенции студентов через коллективное творчество и призван к сплочению людей, формированию коммуникативных, социальных и общественных связей.

### **Список литературы**

1. Засимова Е. О. Золотые россыпи народной песни России. – М.: Буква С, 2009.
2. Земцовский И. И. О природе фольклора в свете исполнительского общения // Искусство и общение: сб. науч. ст. – Л.: ЛГИТМиК, 1984. – С. 142–150.
3. Земцовский И. И. О творческой природе фольклора // Стилевые тенденции в советской музыке 1960–1970-х годов: сб. науч. тр. – Л.: ЛГИТМиК, 1982.
4. Куницына В. П. Межличностное общение / В. Н. Куницына, Н. В. Казаринова, В. М. Погольша. – СПб: Питер, 2002.
5. Сафонова В. В. Проблемы социокультурного образования в языковой педагогике // Культуроведческие аспекты языкового образования: сб. науч. тр. – М.: Еврошкола, 1998. – С. 27–35.
6. Чернышевский Н. Г. Эстетические отношения искусства к действительности // Чернышевский Н. Г. Собр. соч. в 5 т. Т. 4. – М.: Правда, 1974.

**Романова Анастасия Романовна**

Психолого-педагогический факультет, 1-й год обучения

Научный руководитель:

Устюжанинова Елена Николаевна, к. психол. н., доцент

### **ОСОБЕННОСТИ ВЛИЯНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ХАРАКТЕРИСТИК БРАКА НА КАРЬЕРНУЮ УСПЕШНОСТЬ**

В том, что семейные ссоры негативно влияют на результаты работы, уверены 80 % россиян, которые приняли участие в опросе Исследовательского центра портала SuperJob.ru.

Неоспоримо, что семья играет большую роль в жизни любого человека, а поэтому семейные конфликты, очень часто сказываются на выполнении профессиональных обязанностей: находясь на работе, человек переживает случившееся, обдумывает сложную ситуацию, усугубляя собственное нервное напряжение. «Многие люди не разделяют личную жизнь и работу», – полагают россияне и отмечают, что семейные конфликты ведут к снижению концентрации внимания, рассеянности, при этом производительность и качество труда снижаются.

Интересно, то что из числа представителей сильного пола количество респондентов, давших утвердительный ответ (на какой вопрос?), несколько выше: 82 % против 78 %. Можно предположить, что это связано с тем, что количество работающих мужчин превышает количество работающих женщин.

В ходе исследования проблемы взаимосвязи карьерной успешности и факторов семейного благополучия мы столкнулись с тем, что в существующих сегодня исследованиях четкие определения понятий «карьерная успешность» и «семейное благополучие» отсутствуют, а также нет детальной информации об их взаимосвязи.

Согласно Э. Е. Толгуровой и К. Шаповалову, которые дали психолого-педагогическую интерпретацию карьерного процесса, несмотря на то, что сегодня карьера постепенно включается в предметное поле таких отраслей гуманитарного знания, как психология, социология, педагогика, экономика, менеджмент, политология, наблюдается широкий разброс трактовок данного феномена [1]. Поэтому стоит проанализировать существующие определения и предоставить теоретический анализ этого феномена для выработки и формулировки рабочего определения понятий «карьерная успешность» и «семейное благополучие». Найденные нами рабочие определения будут играть не мало важную роль в нашем исследовании и в дальнейшем помогут нам выявить взаимосвязь между этими

понятиями. А так же это исследование может содействовать в разработке программы, направленной на коррекцию соотношения между ними и адресованную тем, кому требуется помощь для успешной самореализации в профессии и семейной жизни. В свою очередь это позволит избежать негативных последствий, связанных с дезинтеграцией семейного благополучия и карьерной успешности, таких как: профессиональное выгорание, конфликты в семье, снижение уверенности в себе, понижение самооценки, устойчивое ощущение неблагополучия.

В психологии выделяется два основных подхода к определению понятия «карьера». Первый делает упор на ее объективные параметры, а второй – на субъективные. По мнению большинства исследователей успешная карьера характеризуется наличием объективных успехов, таких как позитивная динамика карьерного роста, достигнутые уровни профессионального мастерства, высокие размеры доходов, должностные позиции и т. д. Используем описанное в работе Тихомандрицкой О. А. и Рикель А. М., широкое определение карьеры. Карьера – это процесс и/или результат накопления, с одной стороны, объективных показателей, а с другой – субъективно удовлетворяющих личностных достижений в ее профессиональной деятельности (так называемые, внешняя и внутренняя карьера) [2]. Невозможно не принимать во внимание и субъективный аспект, существенно важный с точки зрения психологии, т. е. те же показатели успешности, но с позиций внутренней удовлетворенности индивида этими параметрами.

В основной массе исследований подтверждается взаимосвязь с карьерой комплексных конструкторов, например, самоэффективности и ядра самооценки [3]. Отмечается отрицательная роль в построении карьеры экстерналистского локуса контроля, боязни успеха и неудачи, избегания риска и прочие [4]. Положительными факторами для карьерного успеха выступили: неконформизм, активность и мотивация достижения. Например, Р. Бретц в качестве личностных предикторов успешной карьеры выделял уверенность, инициативность, энергичность, устойчивость к стрессу, эмоциональную стабильность, интернальный локус контроля [5].

В психологии также распространен конструкт «Большой пятерки» [3]. Данная модель предполагает, что личность человека включает в себя пять общих и относительно независимых черт (диспозиций): экстраверсию, доброжелательность, добросовестность, нейротизм и открытость опыту [6]. Однако не все компоненты «Большой пятерки» напрямую связаны с карьерным ростом. К примеру, экстраверсия в зависимости от страны исследования и возраста респондентов по-разному влияет на карьеру. Так, Т. Харрелл и Б. Альперт выявили, что карьера выпускников программ MBA более успешна, если им свойственна экстраверсия [5]. В то же время нейротизм имеет обратную связь с карьерным успехом, т. е. чем выше его уровень, тем хуже перспективы роста.

Кроме личностных характеристик, влияющих на карьерный успех, большую роль играют и навыки, присущие человеку. К навыкам, значимым с точки зрения карьерного продвижения, психологи относят: концептуальные, коммуникативные, управленческие, принятия решений, планирования и организации, а также объективность, поведенческую гибкость, личное влияние и т. п. [7; 8, с. 64–66].

Поэтому для карьерного развития необходимо учитывать двойственную природу успеха, который, с одной стороны, измеряется объективными параметрами, а с другой, и, возможно, даже в первую очередь, субъективными. Для этого особенно важно изучение мотивационно-потребностной сферы, поскольку она отражает актуальные для человека критерии успеха в форме потребностей, установок, ценностей, мотивов, ориентаций и т. д. [3].

Подчеркнем, что карьера связана не только с продвижением по службе, но и с другими жизненными ситуациями. Огромное влияние на карьерное развитие оказывает внерабочая сфера, которая формирует многие, имеющие карьерное значение, характеристики профессионала. В первую очередь, служебное положение во многом определяет его отношение, поведение, связи в семье и обществе. Так, например, семья может быть источником карьерной энергии на работе, а может быть и ее сдерживающим фактором.

Обратившись к семейной психологии, мы сделали выводы, что семья играет значительную роль в построении карьеры, а карьера оказывает не малое влияние на внутрисемейные отношения. Поэтому мы можем рассмотреть семью и карьеру как систему «семья – карьера».

В терминах общей теории систем, разработанной Людвигом Ван Берталанфи «семья не есть простая сумма членов этой семьи, это, прежде всего, определенная сеть взаимоотношений между всеми членами семьи. Для того чтобы понять состояние семьи, необходимо нечто большее, чем про-

стой анализ состояния каждого отдельного члена семьи. Для этого необходимо проанализировать всю семейную систему как целое» [9, с. 56].

По определению В. В. Столина, семья – это «открытая система, подверженная внешним воздействиям», и, по его утверждению, она «должна учитывать в своем настроении всю совокупность различных влияний и добиваться некоторого внутреннего равновесия» [10, с. 46]. Внешние воздействия, о которых говорит В. В. Столин, структурируют время и содержание жизнедеятельности семьи, могут увеличивать стресс и тревогу в семье или успокоить и снизить напряжение. Например, одним из факторов, влияющих на семью, является работа. От неё зависит например, время пребывания всех членов семьи вместе, определяется материальный уровень жизни семьи, а в некоторых случаях даже круг общения и интересов. Именно это и является подтверждением выдвинутой нами гипотезы об успешности человека как результате установления продуктивного соотношения между семьей и карьерой.

Что бы подвести итоги, нужно отметить соотношения «карьерной успешности» и «семейного благополучия», выявленные критерии успешности в карьере и благополучия в семье позволяет нам предложить рабочие определения карьерной успешности и семейного благополучия.

Карьерная успешность – это продвижение субъекта деятельности в освоении им социального и карьерного пространства, обусловленное взаимодействием между его служебной и семейно-личностной сферами.

Семейное благополучие – специфическая форма элементарной социальной связи, представляющая собой удовлетворение в семье потребностей субъектов социального действия и обеспечивающая жизнедеятельность семьи в целом, характеризующаяся внешними и внутренними границами.

Проведенный нами анализ дает возможность сформулировать гипотезу, согласно которой успешность человека является результатом установления продуктивного соотношения между семьей и карьерой. Неоспоримо то, что это является значимой проблемой, так как человек стоит перед важной задачей распределения личностных и психологических ресурсов в достижении профессионального и карьерного роста, а так же семейного благополучия. Если в семье разлад и нет поддержки, человек может потерять мотивацию к карьерному росту.

### Список литературы

1. Богатырева О. О. Психологические предпосылки карьерного роста // Вопросы психологии. – 2008. – № 3.
2. Большая пятёрка (психология). – Режим доступа: [https://ru.wikipedia.org/wiki/Большая\\_пятёрка\\_\(психология\)](https://ru.wikipedia.org/wiki/Большая_пятёрка_(психология)). – Загл. с экрана.
3. Воробьева И. В. Роль мотивационно-потребностной сферы в развитии карьеры менеджера (психодиагностический подход). – М., 2010.
4. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. – СПб, 2000.
5. Кайгородов Б. В. Роль лидерского потенциала в структуре личностных и профессиональных важных качеств студентов – будущих государственных служащих / Б. В. Кайгородов, А. И. Корникова // Международное научное издание: современные фундаментальные и прикладные исследования = International scientific periodical Modern fundamental and applied researches. – 2012. – № 2-5.
6. Столин В. В. Психологические основы семейной терапии // Вопросы психологии. – 1982. – № 4.
7. Тараданов А. А. Семейное благополучие в современной России: генезис и практика: автореф. дис. ... д. соц. н. – Екатеринбург, 2004.
8. Тихомандрицкая О. А. Социально-психологические факторы успешности карьеры / О. А. Тихомандрицкая, А. М. Рикель // Психологические исследования. – 2010. – № 2(10).
9. Фаина А. Г. Профессиональная мобильность и внутрличностные конфликты в сфере управления / А. Г. Фаина, Б. В. Кайгородов // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – 2012. – № 3.
10. Хаммер Я. С. Профессиональный успех и его детерминанты // Вопросы психологии. – 2008. – № 4.
11. Шаповалов В. К. Психолого-педагогическая интерпретация карьерного процесса / В. К. Шаповалов, Э. Е. Толгурова // Педагогика. – 2007. – № 5.
12. Шерман Р. Структурированные техники семейной и супружеской терапии: руководство / Р. Шерман, Н. Фредман. – М., 1997.

### **ХАРАКТЕРОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ КАК ФАКТОР ПРОЯВЛЕНИЯ ПРОКРАСТИНАЦИИ**

Актуальность рассматриваемой нами проблемы мы, прежде всего, видим в том, что явление прокрастинации достаточно широко описано, но мало изучено. Можно найти очень много научно-популярных публикаций на эту тему, но мало научно обоснованных работ, и мы решили в определенной степени восполнить этот пробел. Прокрастинация очень распространена, мы даже не всегда можем представить истинные объемы распространения, но негативные последствия сказываются на нас далеко не лучшим образом, начиная от невыполненной в срок некачественной работы до острых внутренних переживаний человека. В самом худшем случае человек, который сильно «прокрастинирует», может «не успеть пожить», откладывая возможности такие, как например: открыть свой бизнес, завести семью, найти работу в следующем месяце и т. п.

Итак, прокрастинация – это стремление отложить любое дело, при этом осознавая всю его необходимость и важность. В то же время человек не проявляет явного беспокойства, не торопится принимать меры, чтобы исправить существующее положение вещей [2]. Осознает всю критичность положения, но при этом не предпринимает никаких конкретных действий. Прокрастинация – это своего рода тип эмоциональной реакции на работу, когда все важные исрочные дела откладываются на потом, а впоследствии выполняются рывком и сразу.

Данное явление вызывает стрессы, чувство вины и неудовлетворенность жизнью. Психологи разделяют ее на два типа: расслабленную, когда время тратится на более приятные дела и увлечения, и напряженную, когда человек в целом перегружен работой и житейскими хлопотами.

Понятие прокрастинации имеет очень глубокие корни, которые уходят в Древний Рим. Сам термин образовался как результат сложения двух слов: предлог «про» означает направление, «вперед», основная часть *crastinus* – «завтрашний». Термин встречается в трудах историков, причем в отличие от сегодняшнего семантического наполнения в положительном аспекте. Прокрастинация рассматривается как преимущество мудрых политиков и военачальников, которые не торопятся принимать решения мгновенно, не создают конфликтных коллизий.

Как термин прокрастинацию связывают с англичанином Энтони Уокером. В 1682 году, читая проповеди, преподобный Энтони Уокер объявил ее грехом, связывая с ленью и безответственностью. В XVIII веке слово попало в печать, и с тех пор стало употребляться в политике в сфере промышленной революции в смысле: «Заводы стоят, одни прокрастинаторы кругом». Латинский термин был скомпрометирован и окрашивался преимущественно отрицательно [1; 5].

С наукой термин «прокрастинация» связал П. Рингенбах в 1977 году в своей книге «Прокрастинация в жизни человека». Обобщив клинические наблюдения, А. Эллис и В. Кнаусо опубликовали работу «Преодоление прокрастинации». Эффект закрепления отрицательного наполнения понятия осуществили Дж. Бурк и Л. Юэн в научно-популярной книге «Прокрастинация: что это такое и как с ней бороться» [5].

Современное определение данного явления сформулировал профессор Дж. Р. Феррари, глава Группы исследователей прокрастинации (PRG) из Университета Карлтона в Оттаве.

Прокрастинация, по Д. Феррари, – привычка откладывать дела, безусловно осознаваемые как важные, постепенно становящаяся невротическим шаблоном поведения и вызывающая стойкое расстройство или чувство вины [2].

Д. Феррари подчеркивает, что осознанность – один из самых важных признаков этого явления. Человек осознает, что специально занимается посторонними делами вместо того, чтобы работать.

Исследователь прокрастинации ученый П. Стилл объясняет явление очень просто. Нашими желаниями управляют две области мозга. Лимбическая, первая, основным в которой является центр удовольствий, рождает сильные стимулы, такие, как голод и страх. Подобным сигналам сопротивляться практически невозможно, этот центр всегда бодрствует, зачастую берет верх над рассудком и, главное, плохо осознает, что такое время. Лимбические желания не являются долговременными,

основаны на принципе «здесь и сейчас». Вместе с тем желания могут возникнуть и в префронтальных зонах коры головного мозга, и тогда уже появляется временной горизонт, встают вопросы планирования.

Однако рано или поздно наступает усталость, как мгновенная, от перенапряжения, так и накопленная, от длительного труда. Кора тем хуже сопротивляется соблазнам, чем больше она измотана. Иными словами, прокрастинация – это капитуляция коры перед лимбической системой [1; 3].

Группа ученых, и П. Стиллв их числе отмечают, что «синдром завтра» существовал всегда в истории человечества. Множество документов древности свидетельствует об этом. Но в научном аспекте его не рассматривали. Прокрастинация может обуславливаться рядом субъективных причин, а именно личностными особенностями человека: нерешительностью, неуверенностью в себе, страхом неудачи и неодобрения со стороны окружающих, перфекционизма. Эти причины порождают напряженных прокрастинаторов. Но есть и расслабленные прокрастинаторы, в основе «откладывания дел на потом» у которых лежит элементарная лень. Они отвлекаются на выполнение таких дел, которые порождают стимулы лимбической системы, направленные на получение удовольствия «здесь и сейчас» [1; 5].

Н. Милграм с соавторами изначально выделили пять видов прокрастинации:

- 1) ежедневная (бытовая), т. е. откладывание домашних дел, которые должны выполняться регулярно;
- 2) в принятии решений (в том числе незначительных);
- 3) невротическая, т. е. откладывание жизненно важных решений, таких как выбор профессии или создание семьи;
- 4) компульсивная, при которой у человека сочетаются два вида прокрастинации – поведенческая и в принятии решений;
- 5) академическая, т. е. откладывание подготовки к экзаменам, выполнения учебных заданий и т. д. [5].

Проблему мы видим в том, что достоверно неизвестно, из-за чего прокрастинация у одних людей проявляется сильнее, чем у других и что приводит к этому, какие факторы это обуславливают. На основе этого была определена тема и цель дипломной работы. Одним из факторов прокрастинации мы считаем характерологические особенности человека.

Цель настоящего исследования состоит в том, чтобы установить взаимосвязь характерологических особенностей обучающихся с проявлением у них прокрастинации.

На основании анализа теории К. Леонгарда и его классификации акцентуированных типов личности мы предположили, что в определенных типах есть черты, которые могут подталкивать человека к прокрастинации, то есть способствуют тому, что человек будет задерживать принятие решений или реализацию планов. И что прокрастинация как таковая **не может не быть не** связана с определенными качествами.

База исследования: СФ МГПУ, психолого-педагогический факультет. Выборку составили 22 студентов 4 курса, возраста от 19 до 21 лет. Курс сильный, качество знаний 91 %. Казалось бы, у таких обучающихся прокрастинация должна быть минимальной. В связи с социальным статусом испытуемых мы решили рассмотреть академическую разновидность прокрастинации.

В качестве методик исследования мы выбрали: шкалу студенческой прокрастинации К. Лэя; опросник определения акцентуаций характера Леонгарда-Шмишека.

Нужно отметить, что шкала студенческой прокрастинации К. Лэя измеряет не что иное, как академическую разновидность прокрастинации, т. е. откладывание подготовки к экзаменам, выполнения учебных заданий и т. д. По нашей логике такая прокрастинация должна проявляться у гипертимного типа (он слишком переключаем, легкомыслен, жаден до развлечений), дистимного типа (он слишком пессимистичен и не верит в хорошее), тревожного типа (слишком беспокоящегося по любому поводу и боящегося взять на себя ответственность), эмотивного (слишком эмоционального и переживательного) типа.

Для выявления достоверно значимых взаимосвязей мы использовали корреляционный анализ Ч. Спирмена.

Сначала мы обработали тест студенческой (академической) прокрастинации К. Лэя. Результаты получились следующие.

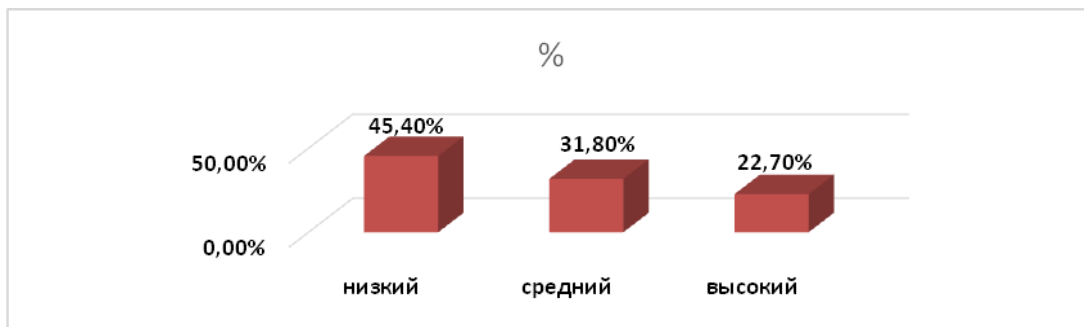


Рис. 1. Распределение показателей прокрастинации в выборке (в %)

Низкий уровень прокрастинации выявлен у 45 %. Это соответствует числу отличников, которые все делают вовремя и не имеют академических задолженностей. Одна треть учащихся «прокрастинирует» в средней степени, то есть время от времени они могут отложить что-то учебное на потом. И наконец, высокий уровень у 22,7 %, одной пятой выборки, что означает, что эти обучающиеся конкретно что-то выполнять не спешат.

Теперь посмотрим, какие акцентуации характера есть в группе.



Рис. 2. Распределение показателей акцентуаций в выборке (в %)

В группе с доминирующим гипертимным типом диагностировано два человека, что составляет 9 %, по два человека с циклотимным и эмотивным типом (9 %), по одному с тревожным и демонстративным (по 4,5 %) и первое место по распространенности в группе занимает экзальтированный тип (6 чел.) – 27 %. Чуть более одной трети (8 чел.) – 36 % не имеют одного ярко выраженного типа акцентуации характера, имеют смешанные типы, где гармонично сочетаются три-четыре типа акцентуации.

Основной гипотетический вопрос нашего исследования: какая акцентуация дает высоких академических прокрастинаторов?

Для ответа мы использовали коэффициент ранговой корреляции Ч. Спирмена. Результаты получились интересные и на первый взгляд парадоксальные.

Не гипертимный, ни дистимный, ни тревожный, ни педантичный типы акцентуаций не дали в нашей выборке ни положительных, ни отрицательных корреляций с показателями прокрастинации. Зато тесные корреляционные связи обнаружены у возбудимого и экзальтированного типов ( $R=0,567^{**}$  и  $R=0,660^{**}$  соответственно при  $p<0,05$ ), то есть чем ярче выражены эти акцентуации характера, тем более поддаются академической прокрастинации обучающиеся. Иными словами, возбудимые и экзальтированные наиболее склонны откладывать на потом подготовку к семинарам, экзаменам, ликвидацию задолженностей.

Однако при тщательном рассмотрении это кажется уже не таким парадоксальным.

Возбудимость – характеристика нервной системы и тип акцентуации. Возбудимость характеризует свойство клеток отвечать на раздражение возбуждением, при котором живая система переходит из состояния относительного физиологического покоя к состоянию физиологической активности и в основе которого лежат сложные физико-химические процессы.

Мерой возбуждения является сила раздражителя, которая вызывает возбуждение. На этом основании первой и главной особенностью возбудимого типичности является неконтролируемость, неуправляемость поведения, выражающаяся в крайней раздражительности. Такие люди руководствуются не здравым смыслом, не благоразумием, а неудержимо следуют инстинктам, влечениям, стремлению к разрядке, в котором они доходят до приступов неудержимой ярости. Другая важная особенность таких людей – приступообразные расстройства настроения, окрашенные в злобно-тоскливый тон. Подобные расстройства могут длиться часами, при этом постепенно накапливается раздражение, ищущее объект, на котором можно его разрядить [4].

Что касается познавательной сферы, возбудимых личностей характеризует тяжеловесность мышления и замедленность мыслительных процессов, что отмечается в беседах. Им обычно трудно понять и объяснить чужую мысль, собственная речь зачастую размазана, они несколько ригидны и неповоротливы в рассуждениях. Поэтому прокрастинация у них может быть физиологически обусловленной, неосознаваемой. Прокрастинатор возбудимого типа слишком занят «осмыслением», «обсасыванием» негативных фактов в его жизни и длительными расстройствами, которые мешают ему переключиться на что-то более полезное и нужное. Необходимо дожидаться, пока прокрастинатор возбудимого типа успокоится и тогда возьмется за уроки и задания.

Экзальтированность как качество личности – это склонность проявлять повышенное настроение с чрезмерной воодушевленностью, неумеренной и безудержной восторженностью по поводу самых простых вещей и событий, избыточно бурной эмоциональной реакцией, переоценкой своих качеств, внешности, способностей и возможностей.

Экзальтированность не связана непосредственно с типом нервной системы (темпераментом), но как закрепившаяся черта характера она связана с крайней степенью проявления тех или иных сторон эмоциональной жизни. Это крайность, которая стала моделью поведения и поэтому слабо поддается коррекции средствами воспитания и морали.

Экзальтированные личности всегда находятся в водовороте страстей и сильных эмоций. Перепады настроения происходят мгновенно, человек за секунды переходит из состояния безудержного веселья и восторженности к глубочайшему унынию, трагически воспринимая происходящее. Поводом для таких эмоциональных «качелей» становится любая бытовая мелочь, которая в призме восприятия экзальтированной личности является весомым поводом для рыданий или хохота [4]. В этом контексте становится ясным, что человеку, постоянно переживающему почти аффект, не до повседневных неинтересных для него дел и проблем.

Таким образом, гипотеза наша подтвердилась в первой ее части: характерологические черты действительно определяют уровень прокрастинации, связаны с ней. В части, какие именно акцентуации характера взаимосвязаны с прокрастинацией, наши предположения оправдались с точностью до наоборот.

В дальнейшем мы не собираемся ограничиваться и удовлетворяться проведенным исследованием и считаем это только первым шагом. Мы планируем значительно увеличить выборку и установить связь прокрастинации с другими личностными образованиями.

### **Список литературы**

1. Боровская Н. В. Психологические и психофизиологические предпосылки лениости студентов: автореф. дис. ... к. психол. н.: 19.00.07. – СПб, 2008.
2. Варваричева Я. И. Феномен прокрастинации: проблемы и перспективы исследования // Вопросы психологии. – 2010. – № 3. – С. 121–131.
3. Ковылин В. С. Теоретические основы изучения феномена прокрастинации // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. – 2013. – № 2.
4. Психология личности человека. – Режим доступа: <http://mirrosta.ru/psychologiya-lichnosti/vozbudimiy-ili-epileptoidniy-tip-aktsentuatsii-lichnosti.html>. – Загл. с экрана.
5. Романова Е. Е. К проблеме изучения прокрастинации // День науки: сборник статей XIX студенческой научной конференции. – Самара: СФ ГАОУ ВО МГПУ, 2018. – С. 243–246.



### **ЭЛЕМЕНТЫ МЕТОДИКИ ПРИМЕНЕНИЯ ИНТЕРАКТИВНОЙ ГЕОМЕТРИЧЕСКОЙ СРЕДЫ GEOGEBRA В ШКОЛЕ НА УРОКАХ ГЕОМЕТРИИ**

При изучении геометрии могут использоваться различные информационно коммуникационные технологии. Одно из более многообещающих течений в технологиях обучения геометрии считается введение и формирование геометрических интерактивных сред и обнаружение результативных путей их применения в обучении школьников. Эти среды помогут визуально представить учебный материал, что активизирует мыслительную и познавательную деятельность учащихся и способствует преодолению затруднений, связанных с пониманием геометрического материала. В Федеральном государственном образовательном стандарте (ФГОС) основного общего образования третьего поколения относительно компьютерной поддержки процесса обучения сказано следующее: «...предметные результаты изучения предметной области «Математика и информатика» должны отражать: развитие умений применять изученные понятия, результаты, методы для решения задач практического характера и задач из смежных дисциплин с использованием при необходимости справочных материалов, компьютера, пользоваться оценкой и прикидкой при практических расчётах; формирование информационной и алгоритмической культуры; формирование представления о компьютере как универсальном устройстве обработки информации; развитие основных навыков и умений использования компьютерных устройств...» [5].

Анализ публикаций и методических разработок, посвященных постановке и проведению компьютерных экспериментов при обучении геометрии в школе, показывали, что инструментальной основой всех этих экспериментов выступают системы динамической математики (СДМ).

Системы динамической математики или иначе, интерактивные геометрические среды, представляют собой программные системы, позволяющие создавать и манипулировать геометрическими построениями, к тому же при движении исходных объектов геометрические построения сохраняют свою целостность. СДМ предназначены, прежде всего, для решения задач школьного курса геометрии [3].

Первые отечественные публикации и разработки по этой тематике были главным образом посвящены описанию определенных инструментов этих систем и содержали примеры их использования при изложении конкретного учебного материала и решении отдельных учебных задач. На данное время разработано очень много методического материала для применения систем динамической математики на уроках по геометрии. В основе любой методики, разработанной для обучения геометрии с использованием систем динамической математики, должно лежать пошаговое и постепенное внедрение этих систем в учебный процесс. Нынешнее общество очень быстро развивается в сфере информационных технологий, а ребенок очень восприимчив к новой информации и быстро осваивает технологические новинки. Поэтому обычный ученик в общеобразовательной школе сможет легко освоить виртуальные инструменты какой-либо системы динамической геометрии, и это является дополнительной мотивацией к изучению материала по геометрии [6].

Работа в виртуальной математической лаборатории может обеспечивать поддержку работы проектного типа, подразумевающего почти незаметный и плавный переход от несложных опытов и простых задач к углубленному изучению явления, вызывающего интерес.

Пошаговая методика должна сопровождаться визуальной поддержкой СДМ. По мере изучения каждого параграфа из учебника нужно прикреплять к нему один из виртуальных инструментов, чтобы изучение шло естественным образом. Эти инструменты можно применять при изучении, как планиметрии, так и стереометрии.

Анализ систем задач и упражнений в учебнике геометрии для 10–11 классов авторского коллектива в составе Л. С. Атанасяна, В. Ф. Бутузова, С. Б. Кадомцева, Э. Г. Позняка и И. И. Юдина [2] показал, что любую из систем динамической геометрии можно встроить в процесс обучения школьников по этому учебнику. При этом существующие системы задач и упражнений придется лишь незначительно пополнять упражнениями на отработку навыков владения инструментами системы.

Наибольшей популярностью среди российских учителей математики пользуется русифицированная версия программы GeoGebra.

Программа GeoGebra предоставляет возможность обучающимся знакомиться с математическими и геометрическими понятиями непосредственно в процессе работы, выявляя их существенные свойства. При этом существенно упрощается построение модели геометрической задачи: необходимо только последовательно осуществлять в интерактивной геометрической среде операции, указанные в качестве условий задачи. Реализованная подобным способом оптимизация учебной деятельности учащихся дает возможность решить большее число задач на уроке, следовательно, увеличить область рассматриваемого учебного материала [1].

В 8 классе в учебнике Л. С. Атанасяна и др. изучаются темы «Четырехугольники», «Площадь», «Подобные треугольники», «Окружность» и «Векторы». Приведем пример компьютерного эксперимента при решении планиметрической задачи.

Пример 1. Точка  $M$  – середина стороны  $AB$ , а точка  $K$  – середина стороны  $BC$  квадрата  $ABCD$  со стороной  $a$ . Отрезки  $MC$  и  $KD$  пересекаются в точке  $P$ . Найдите длину отрезка  $AP$ .

Чтобы найти решение нужно построить в системе динамической математики конфигурацию, описанную в условии задачи. Для этого:

1. С помощью инструмента Правильный многоугольник построим квадрат  $ABCD$ .
2. С помощью инструмента Середина отрезка найдем середины сторон  $AB$  и  $BC$ .
3. Построим отрезки  $MC$  и  $KD$ .
4. Отметим точку их пересечения  $P$ .
5. С помощью инструмента Расстояние или длина измерим длины отрезков  $AB$  и  $AP$  (рис. 1). Измерения показывают, что  $AB = 4.36$ ,  $AP = 4.36$ . Возникает гипотеза, что  $AP = AB$ .

Теперь можно попытаться проверить эту гипотезу. Для этого построим окружность с центром в точке  $A$  радиуса  $a$  (рис. 1).

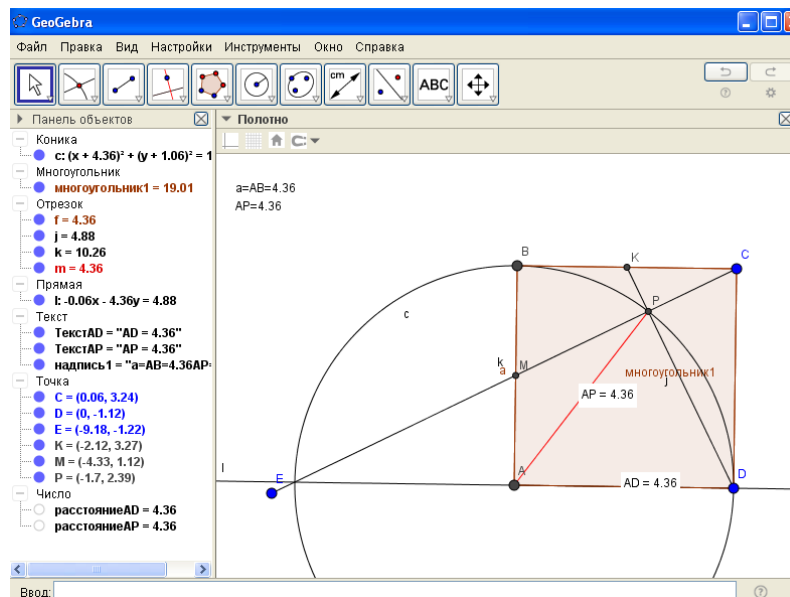


Рисунок 1. Чертеж к примеру 1

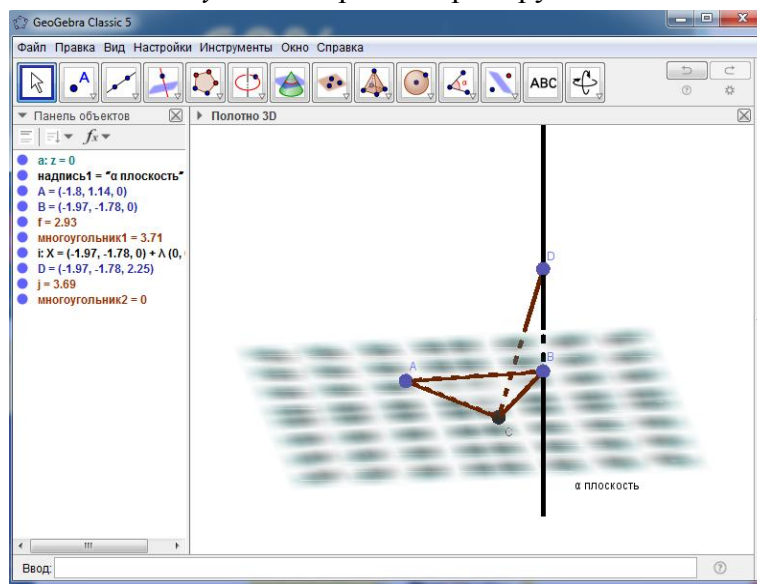
Приведем пример стереометрической задачи из 10 класса учебника того же автора для 2 главы «Перпендикулярность прямой и плоскости».

Пример 2. В треугольнике  $ABC$  сумма углов  $A$  и  $B$  равна  $90^\circ$ . Прямая  $BD$  перпендикулярна к плоскости  $ABC$ . Докажите, что  $CD \perp AC$ .

1. Так как из условий задачи следует, что  $BD \perp \alpha$ , то  $BD \perp AC$ .

2.  $\angle A + \angle B = 90^\circ$ , то  $BC \perp AC$ .

Рисунок 2. Чертеж к примеру 2



По признаку перпендикулярности прямой и плоскости, следует вывод, что  $AC \perp CDB$ , а значит  $AC \perp CD$ .

#### Список литературы

1. Введение в GeoGebra: методическое пособие по организации занятий с применением GeoGebra. – Режим доступа: <http://static.geogebra.org/book/intro-ru.pdf>. – Загл. с экрана.
2. Геометрия 10–11 класс: учебник для общеобразовательных учреждений / Л. С. Атанасян [и др.]. – М.: Просвещение, 2011.
3. Клековкин Г. А. Системы динамической геометрии в школьном математическом образовании // Концепция развития математического образования: проблемы и пути реализации: материалы XXXIV Международного семинара препод. математики и информатики ун-тов и пед. вузов. – М.: ТРП, 2015. – С. 207–212.
4. Онлайн-сервис GeoGebra. – Режим доступа: <http://web.geogebra.org/>. – Загл. с экрана.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования, старшей школы от 17.12.2010 г. – Режим доступа: <http://standart.edu.ru>. – Загл. с экрана.
6. Хамайко С. В. Компьютерное сопровождение школьного курса стереометрии с использованием систем динамической математики: дис. ... к. ф.-м. н.: 44.03.01. – К., 2015.

**Ситникова Марина Игоревна**

Психолого-педагогический факультет, 2-й год обучения

Научный руководитель:

Носков Игорь Александрович, д. п. н., профессор

#### ПРИМЕНЕНИЕ ЭВРИСТИЧЕСКИХ МЕТОДОВ СИНЕКТИКИ И МОЗГОВОГО ШТУРМА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

В сказках, мифах, притчах, религиозных заветах учителя передавали своим ученикам важные знания, ценностные системы, философию, фундаментальные идеи о строении мира. Ученики впитывали эти знания, проникались ими и сами становились учителями, транслируя накопленный опыт следующим поколениям. Педагогическое общение создает то поле совместного опыта проживания и переживания, которое оказывает воздействие и влияние на обучающихся самого разного возраста и статуса, мотивируя, вдохновляя, изменяя не только эмоции, мысли, поведение, но и глубинные ценностно-смысловые образования.

Непосредственное общение с педагогом, качество отношений, которые складываются с обучающимися, являются фундаментальными условиями, обеспечивающими становление, развитие, обучение, воспитание и формирование продуктивных, социально важных качеств у всех участников образовательного процесса [2, с. 46].

Эвристика – наука о творчестве, о развитии способностей человека к открытию нового, озарению, пробуждению интуиции. Сам термин происходит от греческого слова «эврика» – «Я нашел!». Восклицание приписывается величайшему математику древности Архимеду при открытии им закона статистики жидкостей и газов (288–212 гг. до н. э.). Эвристика как научная область изучает закономерности творческой деятельности, имеет многовековую историю развития: от Сократа до современности [1, с. 4, 8].

С древнейших времен ученые и философы пытались проанализировать природу реализации процесса исследования, ведущего к открытию новых знаний. Первые упоминания о приемах эвристической деятельности связывают с древнегреческим философом Сократом (470–399 гг. до н. э.). Специалисты идентифицируют эвристические характеристики с методом сократических бесед. Сократ особой постановкой наводящих вопросов побуждал своих учеников мыслить творчески и самостоятельно находить решение сложных проблем. Сократические беседы выявляют пересечение эвристики и педагогики [1, с. 10].

Современный образовательный процесс находится в активном поиске новых методов обучения студентов с применением эвристики. Основная задача преподавателя высшего учебного заведения – это повышение интереса к изучаемым дисциплинам. На успешность обучения студентов в высшей школе влияют многие факторы: уровень довузовской подготовки, владение навыками самоорганизации, планирования и контроля учебной деятельности, мотивы выбора определенного направления подготовки, организация учебного процесса [5, с. 341].

Применение эвристических методов помогает развить следующие особенности обучающихся: способность усваивать знания, умения, навыки и успешное применение их для решения на практике; креативность, учебная мотивация, обеспечивающая сильные положительные переживания при достижении учебных целей высшей школы.

Оригинальным подходом к решению поставленных задач высшей школы является применение метода «мозгового штурма» и «синектики» на практических и семинарских занятиях читаемых дисциплин.

Метод мозгового штурма называют мозговой атакой и конференцией идей. Мозговой штурм является методом коллективного творчества. Основная цель – это выдвижение максимального количества идей группой людей за короткий период времени. Для этого в группе создают условия для воспроизведения как можно больше предложений по обсуждаемой теме [4, с. 5].

Процесс генерирования идей включает следующие правила: полное отсутствие критики и замечаний, спокойное отношение к выдвижению любых «нереальных» идей, подхватывание и развитие идей, выдвинутых одним генератором и другими участниками мозгового штурма. Обязательное фиксирование всех выдвинутых идей [4, с. 9–10].

Синектика – следующий шаг в развитии мозгового штурма. Термин «синектика» произошел от двух греческих слов «syn» – вместе и «ektos» – снаружи и означает «соединение разнородных элементов». Главная цель синектики – постановка и решение проблем, путем применения подсознательного психологического процесса в группе разнообразных индивидуальностей [4, с. 77].

Основными механизмами синектики является применение четырех видов аналогий: «Личная аналогия», «Прямая аналогия», «Символическая аналогия», «Фантастическая аналогия».

Подробнее разберем применение данных методов на практике. Ярким примером является производственная практика обучающихся 3 курса, очной формы обучения, направления подготовки «Реклама и связи с общественностью». Являясь помощником руководителя практики от кафедры, была направлена со студентами в Поволжский историко-культурный Фонд. В состав фонда входит мультимедийный интерактивный парк «Россия – моя история».

На первом организационном собрании в парке студенты были разбиты на два подразделения – это экскурсионная служба и отдел внешних коммуникаций. Задачи производственной практики 3 курса в первую очередь состоят в наблюдении и помощи в организации PR-мероприятий и рекламного продвижения. Совместно с коммуникационным отделом по рекламе и PR были выявлены основные направления работы практикантов.

Проявление методов мозгового штурма и синектики было применено специалистами по рекламе и PR, которые выступали экспертами. Первым этапом являлось выявление проблемы – увеличение прибыли организации посредством продвижения услуг. Студенты стали выдвигать идеи, связанные с PR-продвижением. Использовались символические аналогии с использованием метафор,

ассоциаций и сравнений. Разбиралось название, функции, назначение парка. Произошло генерирование идей. Эксперты записывали все идеи без исключения. После обсуждения эксперты проанализировали идеи студентов и дали оценку.

В последующие дни производственной практики PR-специалисты кроме методов синектики и мозгового штурма задействовали элементы развития критического и творческого мышления.

Технология развития критического мышления представляет собой совокупность разнообразных приемов, направленных на то, чтобы сначала заинтересовать обучаемого (пробудить в нем исследовательскую, творческую активность), затем предоставить ему условия для осмысления материала и, наконец, помочь обобщить приобретенные знания [3, с. 64].

Эта технология позволяет студентам овладевать различными способами интегрирования информации, формирует у них способность вырабатывать собственное мнение на основе осмысления различного опыта, идей и представлений, строить умозаключения и логические цепочки доказательств, выражать свои мысли ясно, уверенно и корректно по отношению к окружающим. Основной целью формирования критического мышления является расширение мыслительных компетенций для эффективного решения социальных, научных и практических проблем [3, с. 64].

Творческое мышление обучающихся на практике было проявлено в наличии следующих показателей: диалогического и демократического стиля общения, систематизированностью знаний, высокой общей и профессиональной компетентностью, склонностью к сотрудничеству, потребностью изобретать новые приемы работы при выполнении поставленных задач [6, с. 77].

Результаты деятельности студентов – это готовые мероприятия и проекты по продвижению услуг организации. Отделу по внешним коммуникациям парка было передано на рассмотрение несколько квестов и мероприятий, разработанных студентами самостоятельно. В парке были проведены квесты и мероприятия, организованные и созданные нашими студентами. Специалисты отдела внешних коммуникаций получили от наших студентов множество идей и предложений по улучшению PR-коммуникации парка.

Метод мозгового штурма и синектики можно применять в процессе обучения на практических занятиях. При продвинутых технологиях можно увеличивать количество участников, используя интернет. Проведение круглых столов, онлайн-конференций для нескольких групп будет развивать у студентов творческое мышление в решении нестандартных задач. Активное вовлечение студентов в данный метод способствует снятию у обучающихся страха публичных выступлений и высказывания своего мнения перед окружающими.

Методы активации творческого мышления направлены на повышение мотивации и интереса обучающихся к учебному процессу. Моделирование реальных ситуаций профессиональной деятельности на практике, отсутствие давления и оценивания «хорошо», «плохо» позволяет выработать оригинальность и нестандартность в решении поставленных задач.

### **Список литературы**

1. Донченко Н. А. Основные категории эвристического мышления: монография. – Красноярск: СФУ, 2016.
2. Крушельницкая О. Б. Социальная психология образования: учеб. пособие / О. Б. Крушельницкая, М. Е. Сачкова, Л. Б. Шнейдер. – М.: Вузовский учебник, НИЦ ИНФРА-М, 2015.
3. Мельникова Е. П. Способность к критическому мышлению как критерий качества подготовки специалистов // Среднее профессиональное образование. – 2009. – № 4. – С. 63–66.
4. Петров В. М. 5 методов активизации творчества: учеб. пособие. – М.: СОЛОН-Пресс, 2016.
5. Смирнов С. Д. Психология и педагогика в высшей школе: учеб. пособие. – М.: Юрайт, 2018.
6. Терещенко А. Г. Синергетический подход к творческому мышлению как способу личностного и интеллектуального развития студента / А. Г. Терещенко, И. С. Бубнова // Саморегуляция личности в контексте жизнедеятельности. – Омск, 2017. – С. 76–79.

## ЦИФРОВАЯ ЭКОНОМИКА И ТРЕНДЫ ОБРАЗОВАНИЯ

В последние несколько лет мировой тенденцией социально-экономического развития стал курс на формирование цифровой экономики.

Считается, что термин «экономика» изобрел греческий поэт Гесиод еще в VI веке до н. э., объединив два слова ойкос («дом, домашнее хозяйство») и номос («знаю, закон»). В энциклопедическом словаре 1964 г. дано следующее определение экономики: «Экономика (от греч. oikonomike, буквально – искусство ведения домашнего хозяйства), 1) совокупность производственных отношений данного общественного строя, его базис, 2) народное хозяйство данной страны, 3) отрасль народного хозяйства, а также экономические науки, изучающие эту отрасль» [10, с. 687]. Современное понятие экономики гораздо шире. Сегодня оно ассоциируется с такими понятиями как экономическая деятельность, рациональное распределение и использование ресурсов, бережливость, эффективность.

Клаус Шваб, Президент Всемирного экономического форума в Давосе в 2016 году заговорил о наступлении «четвертой промышленной революции», опирающейся на цифровую революцию. Клаус Шваб считает, что четвертая промышленная революция началась на рубеже тысячелетия. К ее основным чертам можно отнести: мобильный и «вездесущий» интернет, постоянно дешевеющие миниатюрные производственные устройства, обучающиеся машины и искусственный интеллект [9, с. 16]. Технологические тренды четвертой промышленной революции представлены на рисунке 1.

В обиход введено новое понятие «цифровая экономика». Мир находится в начале пути к цифровой экономике, а точнее, к экономике, основанной на повсеместном распространении цифровых технологий. До сих пор нет единого мнения относительно понятия «цифровая экономика». Цифровая экономика сегодня скорее феномен, в изучении которого больше вопросов, чем ответов.

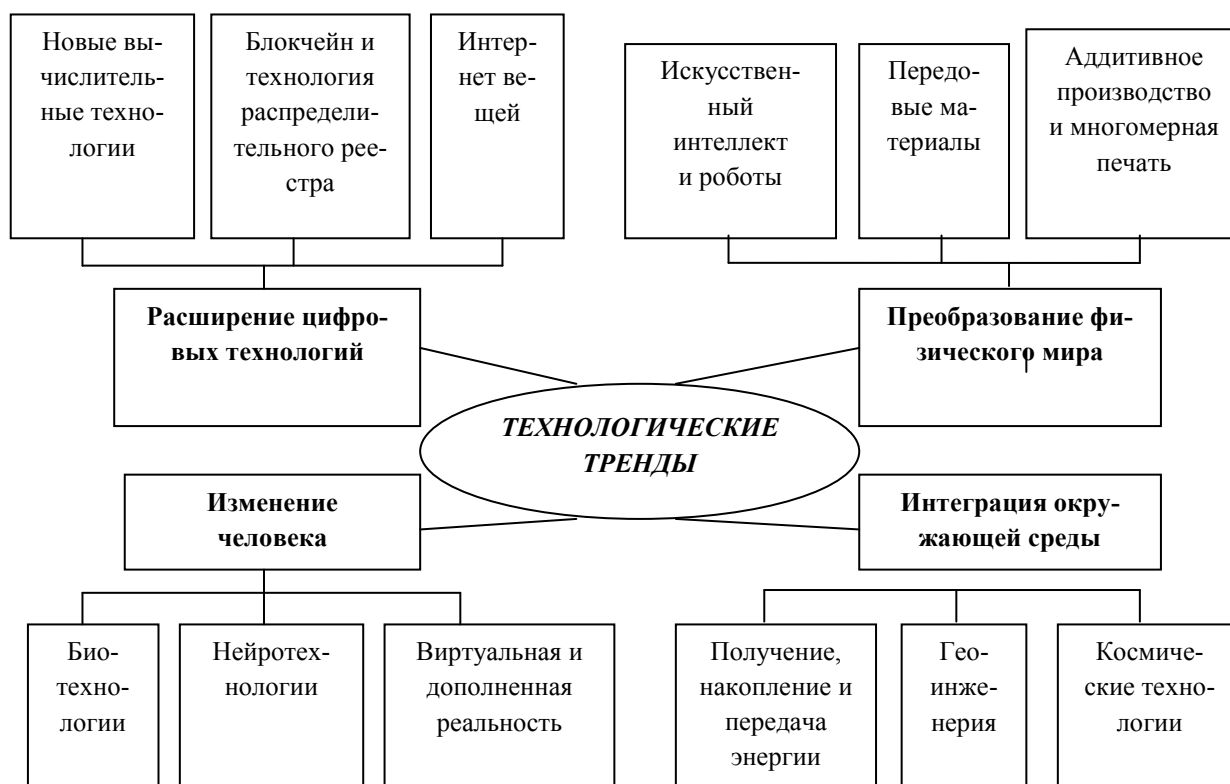


Рисунок 1. Технологические тренды четвертой промышленной революции

Некоторые авторы подразумевают под цифровой экономикой отдельные проекты и направления автоматизации и развития, такие как, большие данные (Big Data), Интернет вещей (Internet of Things), умные (smart) технологии, Индустрия 4.0.

Различные подходы к определению цифровой экономики представлены на рисунке 2.

В Стратегии развития информационного общества на 2017–2030 гг. дано следующее определение цифровой экономики: «Цифровая экономика – хозяйственная деятельность, в которой ключевым фактором производства являются данные в цифровом виде, обработка больших объемов и использование результатов анализа которых по сравнению с традиционными формами хозяйствования позволяют существенно повысить эффективность различных видов производства, технологий, оборудования, хранения, продажи, доставки товаров и услуг» [7].

Под цифровой экономикой можно понимать все сегменты рынков различных отраслей, где добавленная стоимость создается с помощью цифровых или информационных технологий.



Рисунок 2. Различные определения цифровой экономики

Валовая добавленная стоимость сектора ИКТ в процентах к ВВП в 2015 году достиг эквивалента 2,3 % ВВП [7], в 2017 г. составил 2,7 % [5, с. 13].

По данным исследования «Экономика Рунета» в 2018 году вклад экономики с использованием сети Интернет в экономику России составил 3,9 трлн руб., аудитория Рунета 90 млн чел., что составляет 74 % населения страны, из них 86 % пользуются интернетом каждый день [4].

В конце февраля 2019 г. сервис Hired сообщил об огромном всплеске интереса компаний к программистам с опытом разработки блокчейн-технологий. Спрос на таких специалистов в 2018 году вырос на 517 %. Помимо блокчейн-программиста, в ТОП-3 специальностей с наиболее быстрорастущим спросом входят разработчики систем информационной безопасности и встроенного программного обеспечения, которых в 2018 году стали искать на 132 % и 76 % чаще соответственно [1].

По расчетам Института статистических исследований и экономики знаний НИУ ВШЭ по данным Росстата (зарубежные страны – ОЭСР, Евростата), удельный вес специалистов по ИКТ высшего уровня квалификации в общей численности занятых по странам в 2017 году представлен на рисунке 3 [5, с. 46].

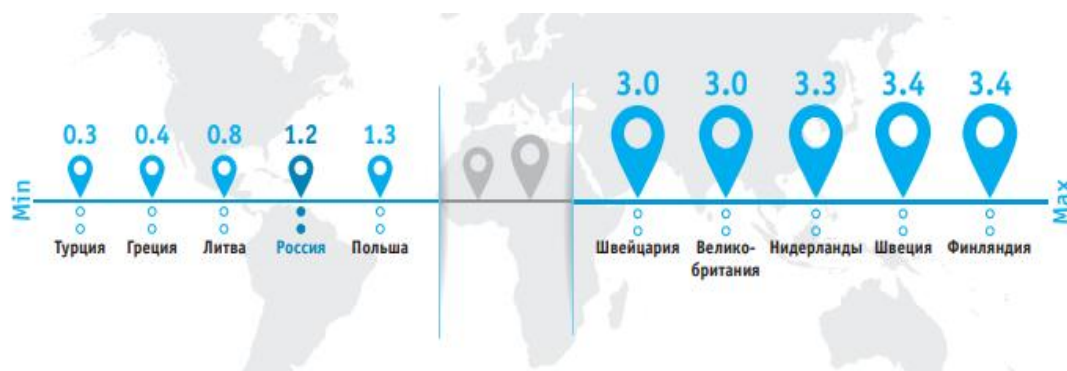


Рисунок 3. Удельный вес специалистов по ИКТ высшего уровня квалификации в общей численности занятых по странам в 2017 г., %

Россия входит в пятерку стран с самым низким весом специалистов ИКТ высшего уровня квалификации в общей численности занятых.

**Предпосылки изменений:**

- 1) сокращение рабочих мест в традиционных отраслях за счет передачи ряда функций от людей к технологиям;
- 2) изменение требований к квалификации сотрудников под воздействием цифровой трансформации;
- 3) отсутствие развития digital (цифровых) и soft skills (мягких навыков), необходимых для коллаборативной среды для будущих ИТ-команд;
- 4) устаревший предметно-ориентированный подход в школах и университетах и слабое взаимодействие с потенциальным работодателем;
- 5) низкий уровень применения новейших технологий в образовательном процессе (в том числе недостаточная техническая оснащенность учебных заведений);
- 6) увеличение потребности в ИТ-специалистах.

Министерством образования и науки РФ совместно с Минкомсвязь РФ в целях решения проблемы дефицита кадров увеличен государственный заказ на ИТ-специалистов.

В конце 2018 года был утвержден паспорт национальной программы «Цифровая экономика Российской Федерации», которая направлена на достижение цели, определенной Указом Президента РФ от 7 мая 2018 г. № 204 в части решения задач и достижения стратегических целей по направлению «Цифровая экономика» [8].

Федеральный проект «Кадры для цифровой экономики» ставит целью обеспечение подготовки высококвалифицированных кадров для цифровой экономики к 2024 году.

По плану достижения показателей и индикаторов федерального проекта «Кадры для цифровой экономики» определены основные показатели, представленные в динамике за период 2019–2024 гг. на рисунке 4.



Рисунок 4. Тренды образования в РФ в сфере информационных технологий

По оценкам экспертов, сектором, самым «сопротивляющимся» развитию цифровой экономики, признано образование [3].

**Роль образования в актуальной изменяющейся среде:**

1. Обучение ИТ-навыкам представителей профессий, напрямую не связанных с интернет-сферой.
2. Повышение общей цифровой грамотности. «Цифровая грамотность – это набор знаний и умений, которые необходимы для безопасного и эффективного использования цифровых технологий и ресурсов интернета. Включает в себя цифровое потребление, цифровые компетенции и цифровую безопасность» [2].
3. Создание системы мотивации для стимулирования обучения цифровым технологиям.



#### 4. Развитие человеческого потенциала в интересах цифровой экономики.

В рамках проекта «Кадры для цифровой экономики» предполагается помимо всего прочего, использовать в обучении общедоступный сервис онлайн-образования. По данным Рунета в 2018 году наблюдается бум онлайн обучения [4]. Главный минус онлайн-образования: отсутствие мотивации на систематические занятия. Тренды в онлайн-образовании представлены на рисунке 5.



Рисунок 5. Тренды в онлайн-образовании

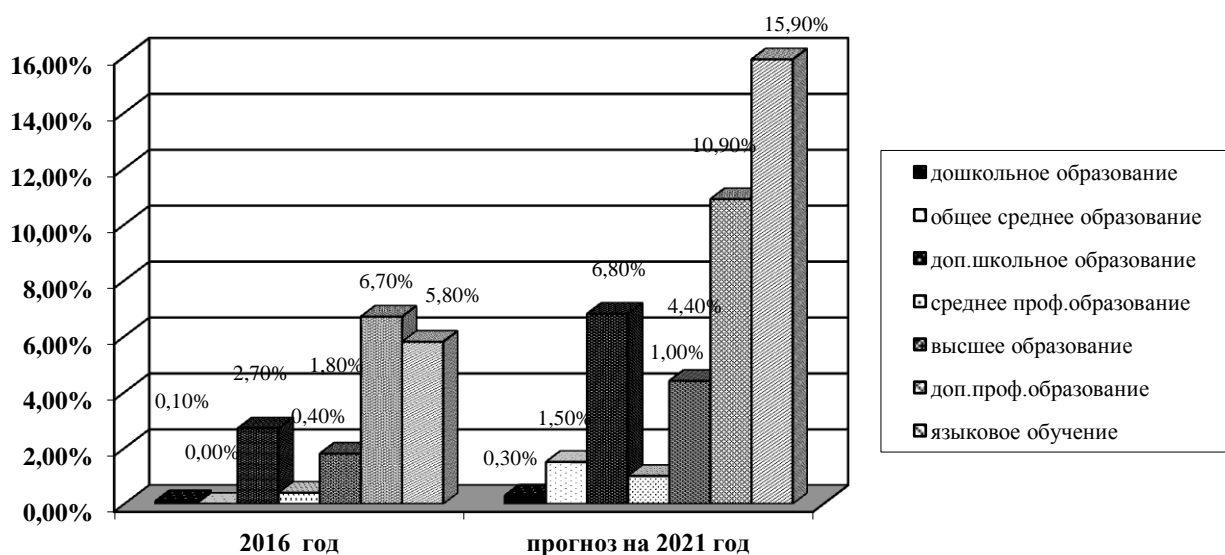


Рисунок 6. Прогноз доли онлайн-образования в структуре рынка образовательных услуг России на 2021 год, %

По результатам исследования российского онлайн-образования и образовательных технологий в 2017 году проникновение онлайн-технологий в российское образование находилось на уровне 1,1 %. За ближайшие пять лет ожидается поднятие показателя до 2,6 %. В денежном выражении «цифровизированная» часть отрасли увеличится с 20,7 млрд руб. в 2017 году до 53,3 млрд руб. [6, с. 56]. На рисунке 6 представлен прогноз долей онлайн-образования в структуре рынка образовательных услуг на 2021 год в сравнении с данными 2016 года.

В дошкольном, общем и среднем образовании проникновение онлайн близко к нулю, в дополнительном же образовании интернетизация достаточно быстрая.

#### Низкий уровень цифровизации образования обусловлен:

- отсутствием необходимой материально-технической базы;
- отсутствием соответствующих навыков и умений у персонала образовательных учреждений и, как следствие, его низкой мотивацией к использованию электронных систем и продуктов;
- трудности с пересмотром соотношения вспомогательного и преподавательского персонала вуза;
- инфраструктурные барьеры;

- необходимость полной перестройки бизнес-процессов учебного заведения;
- для дополнительного профессионального образования – трудности с получением лицензии на ведение образовательной деятельности;
- для языкового образования – слабая вовлеченность и низкая мотивация большей части аудитории, главным образом в сервисах для самостоятельного обучения (self-study).

В целом, в развитии интереса к цифровой экономике и адаптации образовательной системы под эти тренды, можно выделить оптимистичную и пессимистичную экспертные позиции. Пессимистичная позиция преобладает, и отражает отзывы экспертов об увеличении отставания от передовых стран и снижении темпов развития цифровой экономики. Оптимисты же подчеркивают растущий потенциал отдельных отраслей и утверждают, что при отсутствии запретительных мер со стороны государства, Россия имеет все шансы оказаться в числе стран с развитой цифровой экономикой и достойным уровнем образования.

### **Список литературы**

1. Аналитический центр при Правительстве РФ. Обзор новостей 01.03.2019–07.03.2019. – Режим доступа: <http://ac.gov.ru/files/attachment/20942.pdf>. – Загл. с экрана.
2. Ежегодное общероссийское исследование отечественного рынка высоких технологий. Экономика Рунета 2016 / Цифровая экономика России 2016. – Режим доступа: <http://files.runet-id.com/2016/presentation-research/presentations/EconomicaRunetaItogy2016.pdf>. – Загл. с экрана.
3. Ежегодное общероссийское исследование отечественного рынка высоких технологий. Экономика Рунета 2017 / Цифровая экономика России 2017. – Режим доступа: [https://raec.ru/upload/files/de-itogi\\_booklet.pdf](https://raec.ru/upload/files/de-itogi_booklet.pdf). – Загл. с экрана.
4. Ежегодное общероссийское исследование отечественного рынка высоких технологий. Экономика Рунета 2018 / Цифровая экономика России 2018. – Режим доступа: [https://raec.ru/upload/files/ru-ec\\_booklet.pdf](https://raec.ru/upload/files/ru-ec_booklet.pdf) – Загл. с экрана.
5. Индикаторы цифровой экономики: 2018 : статистический сборник / Г. И. Абдрахманова [и др.]; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М.: НИУ ВШЭ, 2018.
6. Исследование российского рынка онлайн-образования и образовательных технологий. – Режим доступа: [https://daks2k3a4ib2z.cloudfront.net/58c30a8e570c9ea96dae660b/59af909f8211b90001e59ad8\\_edumarket\\_cut\\_rus.pdf](https://daks2k3a4ib2z.cloudfront.net/58c30a8e570c9ea96dae660b/59af909f8211b90001e59ad8_edumarket_cut_rus.pdf). – Загл. с экрана.
7. О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017 – 2030 годы: Указ Президента РФ № 203 от 09.05.2017. – Режим доступа: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_216363/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_216363/). – Загл. с экрана.
8. Паспорт национальной программы «Цифровая экономика Российской Федерации (утв. президиумом Совета при Президенте РФ по стратегическому развитию и национальным проектам, протокол № 16 от 24.12.2018) . – Режим доступа: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_319432/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_319432/). – Загл. с экрана.
9. Шваб К. Четвертая промышленная революция: перевод с английского. – М.: Э, 2017.
10. Энциклопедический словарь / гл.ред. Б. А. Введенский. Т. 2. – М.: Советская энциклопедия, 1964.10

**Соколова Анастасия Юрьевна**

Психолого-педагогический факультет, 1-й год обучения

Научный руководитель:

Чухахина Ирина Алексеевна, к. п. н., доцент

### **ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

Дошкольный возраст – важный период в жизни человека. В этом возрасте закладываются основы будущей личности, формируются предпосылки физического, умственного развития ребёнка, и, самое главное, интерес к дальнейшему обучению ребёнка в школе, который у ребёнка с задержкой психического развития формируется более долго и сложно.

Мотивационная сфера ребёнка наиболее интенсивно формируется в период дошкольного возраста. Одним из наиболее специфичных для дошкольного возраста мотивов является познавательный мотив, важнейшей составляющей которого является познавательный интерес. Г. И. Щукина

считает, что «познавательный интерес – глубоко личностное образование, не сводимое к отдельным свойствам и проявлениям» [2, с. 8].

У детей с задержкой психического развития проявления познавательного интереса имеют свои особенности. Задержка психического развития – это такой тип аномалии, который проявляется в нарушении нормального темпа психического развития и выражается в малой целенаправленной умственной деятельности, бедности запаса представлений, низкой концентрации внимания, недостаточной целенаправленности интеллектуальной деятельности, быстрой её пресыщаемости, преобладании игровых интересов [1].

У детей дошкольного возраста с задержкой психического развития познавательный интерес имеет свои специфические особенности, такие как: подверженность стрессовым реакциям в ситуации повышенной тревоги (опасности не успеть выполнить задание, подвергнуться наказанию); снижение продуктивности в большинстве случаев, хотя у некоторой части детей возникает мобилизация сил. По мнению Р. Д. Тригера огромное значение имеют положительные, поддерживающие и одобряющие отношения со стороны близких взрослых. В норме познавательная активность зарождается в процессе познания и выражается в заинтересованности принятия информации, в стремлении углубить, уточнить свои знания, в самостоятельном поиске ответов на интересующие вопросы; в умении и желании задавать вопросы, в проявлении элементов творчества, в умении усваивать способ познания и умения перенести его на практическую деятельность [3].

Если большинство обычных детей дошкольного возраста имеют потребность задавать много вопросов относительно предметов окружающего мира и этот возраст учеными назван «возрастом почемучек», то у детей с задержкой психического развития эта потребность не наблюдается или же значительно отличается от их сверстников с нормой развития. К примеру, одни из них вообще не задают вопросов, они медлительные, пассивные, а другие задают вопросы, касающиеся лишь внешних свойств знакомых им предметов и явлений, не углубляясь в суть причинноследственных закономерностей явлений или событий. Эту проблему изучали У. В. Ульяновка, Т. В. Егорова, Т. А. Стрекалова. Они выявили, что для детей с ЗПР характерна дефицитарность мотивационного компонента, проявляющаяся в крайне низкой познавательной активности. В целом, мотивационно-потребностная сфера ребенка с ЗПР отстает от нормативных возрастных характеристик в среднем на 2–3 года.

Оценивая интеллектуальную готовность детей, испытывающих стойкие трудности в обучении, исследователи отмечают основную черту – низкую познавательную активность, которая проявляется хотя и неравномерно, но во всех видах психической деятельности.

В. И. Степанова, проводила исследования по формированию познавательных интересов дошкольников с ЗПР по средствам методики «Нелепица» (О. Н. Усановой, С. Д. Забрамной). Цель исследования: Определить уровень сформированности познавательного интереса к заданиям, определить ведущую мотивацию при выполнении задания, устойчивость интереса на протяжении всего задания, характер эмоционального проявления. После проведения данной методики, были получены следующие результаты, 40 % детей показали средний уровень развития познавательных интересов, 50 % ниже среднего, у 10 % детей отмечается низкий уровень развития познавательных интересов.

Также А. И. Головин по средствам методики «Сказка» (Н. И. Гоношенко, В. С. Юркевич), исследовал степень развития познавательной активности. После проведения данной методики им были получены следующие результаты, 10 % детей показали высокий уровень познавательной активности, 30 % – средний уровень, 60 % – низкий уровень развития познавательной активности.

Как показывают клинические наблюдения и психологические исследования, недостаточное развитие познавательных интересов учащихся с ЗПР связано с интеллектуальным отставанием, незрелостью эмоционально-волевой сферы и личности в целом. На момент поступления ребенка с ЗПР в школу, он все еще находится в кругу дошкольных интересов. Низкая познавательная активность приводит к тому, что дети не выполняют работу, что, в свою очередь, влечет за собой стойкую неуспеваемость и формирование специфической «позиции неуспевающего».

У. Б. Ульяновка считает, что в силу задержки психического развития затруднен процесс формирования ребенка как субъекта деятельности, что проявляется в несформированности всех структурных компонентов познавательного интереса. Ею выделены основные параметры к познанию, из которых особый интерес представляет мотивационный компонент. Его составляющими являются

интерес ребенка к заданию; особенности эмоционального отношения к процессу и результату деятельности; эмоциональное отношение к возможному продолжению деятельности.

У. В. Ульенкова в своих исследованиях описала позитивные и негативные характеристики познавательного интереса детей с ЗПР. Позитивные характеристики: осознание общей цели задания, подчинение ей своей деятельности на протяжении всего времени выполнения; попытка использования видимых эталонов для контроля и оценки результатов своей деятельности. Негативные характеристики: отсутствие положительного эмоционального отношения к выполняемой деятельности (готовность в любой момент её прекратить); вербализации только общей цели при отсутствии вербализации плана деятельности; использования техники бездумного копирования предложенного образца, без использования логики и средств его достижения; отсутствие способности к адекватной оценке результата своей деятельности [3].

Таким образом, познавательный интерес у детей дошкольного возраста с ЗПР значительно снижен, и к моменту поступления в школу интерес у детей не возрастает. Это дает основание полагать, что несформированность познавательного интереса носит стойкий характер. Отметим, что дети с ЗПР характеризуются отсутствием положительного эмоционального отношения к выполняемой деятельности (готовность в любой момент её прекратить), отсутствием способности к адекватной оценке результатов своей деятельности. Отмечается низкая способность к преодолению трудностей, например, отказ выполнять трудную задачу, подмена интеллектуальной задачи более близкой, игровой задачей. При этом ребенок выполняет задачу не полностью, а ее более простую часть, что еще раз подтверждает незаинтересованность детей с ЗПР в своих учебных результатах. Поэтому непрерывный поиск новых способов и средств развития познавательного интереса детей с ЗПР является важнейшей задачей педагога и системы образования в целом.

#### **Список литературы**

1. Богуславская Т. Н. Развитие детей с ЗПР по средствам дидактической игры // Детский сад: теория и практика. – 2016. – № 10. – С. 16–27.
2. Богуславская Т. Н. Формирование познавательных интересов детей дошкольного возраста // Развитие современного образования. – 2017. – № 4 – С. 52.
3. Романова К. М. О психологических особенностях любознательности детей дошкольного возраста / К. М. Романова // Вопросы психологии. – 2000. – № 10. – С. 4–8.

**Соколова Екатерина Александровна**

Психолого-педагогический факультет, 2-й год обучения

Научный руководитель:

Разагатова Наталья Александровна, к. п. н., доцент

#### **КРИТЕРИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТРУДНОСТЯМИ ОСВОЕНИЯ ПРОГРАММЫ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ**

В образовательных организациях контингент обучающихся, испытывающих трудности в освоении основной образовательной программы начального общего образования (ООП НОО) по русскому языку характеризуется многообразием речевых дефектов и особенностей психического развития. Поэтому общеобразовательные школы, в которых учатся школьники данной категории, становятся полифункциональными учреждениями: обучающими, воспитывающими, развивающими, а также психокоррекционными и оздоравливающими. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования требует необходимость осуществлять коррекцию не только специалистам школьного консилиума (учителям-логопедам, педагогам-психологам, дефектологам), но и учителям, работающим с младшими школьниками с нарушениями письма. В связи с этим важным становится определение критериев педагогической диагностики обучающихся с трудностями освоения программ по русскому языку в начальной школе.

Конкретизируя понятие «трудности в обучении русскому языку младших школьников», мы понимаем его как комплексное понятие, включающее дисграфические, орфографические и коммуникативные нарушения при выполнении заданий по русскому языку на базовом уровне, препятствующие успешному освоению ООП НОО. Следствием данных затруднений, особенно коммуника-

тивных, являются негативные специфические проявления в развитии личностных универсальных учебных действий. Из этого следует, что, диагностируя письменно-речевые трудности младшего школьника, необходимо:

- выявить наличие и механизмы дисграфических ошибок (тип дисграфии);
- выявить наличие и характер орфографических трудностей (дизорфография или незнание правила русского языка, связанное с пропусками);
- определить преобладающий уровень коммуникативно-речевых затруднений (по Ж. М. Глозман это операционные, мотивационные и контролирующие компоненты общения [1]);
- выявить негативные проявления развития личностных универсальных учебных действий, связанные с неуспешностью овладения обучающимся начальных классов программы по русскому языку.

Диагностируя дисграфические ошибки, мы руководствуемся определением и классификацией дисграфии кафедры логопедии РГПИ им. А. И. Герцена и понимаем под этим понятием – частичное специфическое нарушение процесса письма [5]. В классической логопедии выделяют 3 группы специфических ошибок [6]:

- ошибки на уровне буквы и слога;
- ошибки на уровне слова;
- ошибки на уровне предложения (словосочетания).

Обычно учителям начальных классов рекомендуют иметь памятку специфических ошибок письма. С ее помощью можно определять и диагностировать ошибки учащихся.

#### Ошибки на уровне буквы и слога

Ошибки звукового анализа					
Пропуски	вставки	Перестановки	Упрощение структуры слова	Персеверации (застревание)	Антиципации (предвосхищение)
«тава» (трава) «упла» упала	«ноябарь» «шекола «стоит»«	«етьс» «клювка»	«бачка» (бабочка) «моток» (молоток)	«магазин» «за зашиной» (за машиной)	«пипитан» (капитан) «на девевьях»
Ошибки фонематического восприятия, Смещения букв					
Звонкие и глухие парные согласные (в четкой позиции)		Свистящие шипящие		соноры	Аффрикаты
«тавно» (давно) «кослик» (козлик) «жишки» (шишки)		С-ш (шумим) З-ж (пружина) Съ-щ (сенок)		Р-Л (крюч) Й-Ль (солька)	Ч-Щ (щасто) Ч-Ц (сквореч) Ч-ТЬ (черчит) Ц-Т (пцицы) Ц-С (рельцы)
Графические ошибки					
Оптическое сходство			Кинетическое сходство		
С-е; о-с; у-д-з; л-и; м-ш; в-д			А-о, б-д, и-у, У-Ч, п-т, П-Т, л-я		
Л-м, Л-М, х-ж, ч-ь, Г-Р, Н-К, и-ш					

#### Ошибки на уровне слова

Нарушения звукобуквенного и языкового анализа и синтеза			
Контоминации (слипание)	Разрыв слов	Слитное написание слов	Морфемный аграмматизм
«трашет» трактор пашет	«я сный» «с вой» «и дут»	«быличудные дни» «кдому»	«рука –рукища» «ковер коверушко»

## Ошибки на уровне предложения

Нарушения		
Согласования	Управления	Употребления предлогов
«большая белая пятно» «по дорожках сада» «на ветках деревьях» «уже зеленеет всходы»		«из ветки на ветку» «вызвал доске»

Выявляя и анализируя орфографические трудности младших школьников, учителю необходимо учитывать специфику протекания дизорфографии – стойкого специфического нарушения усвоения орфографии, которое отмечается не только в период обучения детей письменной речи, но и в средних и старших классах и часто сочетается с дисграфией и дислексией [7].

Многие исследователи подчеркивают необходимость учитывать, что при трудностях освоения программ по русскому языку у обучающихся кроме письменно-речевых нарушений возникают в более или менее степени выраженности коммуникативные затруднения. Это связано с тем, что письмо реализует «процессы выражения мысли, чувств, волеизъявления человека в письменной форме общения» (И. А. Зимняя), являясь и функционируя при этом как вид речевой деятельности.

В примерной основной образовательной программе начального общего образования по русскому языку поставлена социокультурная цель: осознание учеником языка как основного средства человеческого общения и явления национальной культуры [8]. Таким образом, у обучающихся должны формироваться в том числе и письменные коммуникативные умения, а продуктом письменно-речевой учебной деятельности должно выступать письменное высказывание младшего школьника. Так В. А. Ковшиков пишет: «полноценное овладение речевой деятельностью обязательно предполагает сформированность навыков речевой коммуникации применительно к формам организации речевой деятельности говорящего, слушающего, читающего и пишущего» [3]. Письменное высказывание – самостоятельная коммуникативная единица, законченное со стороны содержания и интонации речевое сообщение, характеризующееся определенной композиционной или грамматической структурой. Если рассматривать письменное высказывание как критерий сформированности письменно-речевых умений обучающихся с трудностями освоения программ по русскому языку, то необходимо проследить изменения этих умений в возрастном аспекте. Подобные периодизации разработаны Л. С. Выготским, М. М. Бахтиным, И. П. Старагиной. Последняя предложила выделять в работах младших школьников четыре уровня письменной речи [9]: неадресованная (1-й класс), адресованная и незавершенная (2-й класс), адресованная и формально завершенная (3–4 классы), адресованная и завершенная смысловая (4–5 классы). Второй и третий годы обучения являются сензитивными для становления адресованной завершенной речи. Для анализа письменной деятельности младших школьников с этих позиций должны анализироваться тексты со свободными высказываниями обучающихся, реализующихся в тех видах деятельности, где функционирует письмо (эпистолярная, научно-исследовательская, словесно-творческая, мнестическая, управленческая). Учеными-методистами для подобной диагностики были разработаны комплексные контрольные работы на основе единого текста и включены творческие задания во всероссийские контрольные работы. Успешное и грамотное выполнение подобных работ обучающимися с трудностями в освоении программ по русскому языку должно стать критерием коррекционной деятельности педагога.

Преобладающие нарушения в операциональной составляющей письменно-речевой деятельности приводят к остановке в росте личности обучающихся с трудностями освоения программ по русскому языку. Основным критерием при этом может выступать мотивационный компонент письменной деятельности. Е. Н. Российской были выявлены специфические черты мотивации письменной речевой деятельности младших школьников с нарушениями письма [4], которые могут быть зафиксированы и проанализированы педагогами в процессе выполнения обучающимися контрольных заданий:

- До начала письма – отказ и уклонение от выполнения письменных заданий являются показателями отсутствия интереса к ним. Некоторым учащимся свойственен «уход от деятельности», что проявляется в «отключении» их от подготовки к деятельности в целом, в отсутствии реакции на условия задания, обращенные к ним вопросы, рекомендации.

- В период непосредственного письма у учащихся проявляется нейтральный тип письменной активности, т. е. отсутствие дифференцированной реакции в процессе работы на отрицательную и положительную ситуации. При отрицательном отношении наблюдается преобладание мотивов избегания неприятностей, проблемных ситуаций, а также негативных эмоций, страха. Это проявляется в неумении возобновить работу после отвлечения, а при возникновении затруднений и ошибок – в прекращении деятельности.

- В период «постписьма» обучающиеся практически не выходят за пределы конкретного письменного задания не демонстрируют заинтересованность в письменной речи как процессе, не перечитывают написанный текст, выявляя различные виды ошибок и недочетов, т. е. не редактируют текст. Практически у всех учащихся с нарушениями письма интересы, служащие источником письменной активности замыкаются на этапе непосредственного письма.

Таким образом, в качестве критериев комплексной педагогической диагностики обучающихся с трудностями освоения программ по русскому языку могут выступать: наличие или отсутствие дисграфических, орфографических ошибок в самостоятельных письменных высказываниях младших школьников и наблюдаемые в процессе их написания, мотивы письменной-речевой деятельности.

### **Список литературы**

1. Глозман Ж. М. Общение и здоровье личности. – М.: Академия, 2002.
2. Зимняя И. А. Лингвopsихология речевой деятельности. – М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «Модек», 2001.
3. Ковшиков В. А. Психоллингвистика. Теория речевой деятельности. – М.: АСТ Астрель, 2007.
4. Логопатопсихология: учебное пособие для студентов / под ред. Р. И. Лалаевой, С. Н. Шаховской. – М.: Владос, 2010.
5. Логопедия: методическое пособие / под ред. Л. С. Волковой: в 5 кн. – М.: Владос, 2007.
6. Нарушения письменной речи у младших школьников / авт.-сост. И. А. Поварова, В. А. Гончарова. – Ростов н/Д: Феникс, 2008.
7. Прищепова И. В. Дизорфография младших школьников: учебно-методическое пособие. – СПб: КАРО, 2006.
8. Русский язык в школе для детей с тяжелыми нарушениями речи / под ред. А. А. Алмазовой, В. И. Селиверстова. – М.: Владос, 2010.
9. Старагина И. П. Возрастные возможности младших школьников в построении письменного высказывания // Вопросы психологии. – 2004. – № 4.

**Сынтина Марина Анатольевна**

Психолого-педагогический факультет, 2-й год обучения

Научный руководитель:

Никулина Елена Борисовна, к. п. н., доцент

### **КРИТЕРИИ И УРОВНИ СФОРМИРОВАННОСТИ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА**

Реализация современного образовательного стандарта предусматривает компетентностный подход к подготовке будущих педагогов к педагогической деятельности. Из многочисленного ряда компетентностей можно выделять здоровьесберегающую компетентность педагога, как одну из основных.

В педагогической и психологической науках даны разные понятия профессиональной компетентности. В академическом словаре русского языка «компетентность» определяется как свойство человека обладать знаниями в определенной области.

А. А. Вербицкий определил «компетентность» как реализованную систему компетенций, интегральную, проявленную в деятельности характеристику личности профессионала, определяющую успех дела и ответственность за ее результаты.

А. В. Хуторской определил «компетентность» как обладание человеком совокупностью взаимосвязанных качеств личности, задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, и необходимых для качественной продуктивной деятельности.

Таким образом компетентность выступает как субъективное качество человека, свойство его внутреннего мира, определяющего успешное выполнение той или иной деятельности.

Современная образовательная деятельность рассматривает здоровьесберегающую компетентность педагога как интегративную характеристику, ведущую к профессионально-личностному росту выпускника. Интеграция заключается в обеспечении охраны жизни и здоровья как обучающихся, так и самого педагога, формирование культуры ЗОЖ всех субъектов образовательного процесса.

Анализируя научную литературу, мы пришли к выводу, что проблемами здоровьесберегающей компетентности занимаются многие отечественные ученые, взгляды и позиции которых отличаются друг от друга. Например, Г. Д. Слесарева, Н. Г. Анисеева, А. Г. Щедрина, П. К. Иванова, Е. И. Финоченко и другие здоровьесберегающую компетентность рассматривают с точки зрения личностно-ориентированного качества педагога, направленного на сохранение и укрепление здоровья самого педагога. А. Е. А. Югова, Е. А. Шатрова, А. Г. Бусыгин, И. Р. Рыбина, И. В. Патрушева и другие с точки зрения профессионального качества педагога, направленную на здоровьесберегающую деятельность обучающихся.

Подводя итоги взглядов и позиций разных ученых на проблему здоровьесберегающей компетентности, можно выделить пять структурных компонентов здоровьесберегающей компетентности, а также критерии и уровни ее сформированности.

1. Мотивационно-ценностный компонент. Он включает в себя: осознание ценности жизни и здоровья, стремление приобрести знания в этой сфере деятельности, отказ от вредных привычек и выработке полезных, диагностика собственного здоровья контроль за его состоянием, осознание ценности здоровья окружающих, диагностика и контроль за состоянием здоровья дошкольников, реализация потребности обучающегося в развитии и укреплении здоровья.

Уровни и критерии сформированности здоровьесберегающей компетентности педагога:

Низкий уровень:

- потребительское отношение к собственной жизни и здоровью;
- нет стремления к получению знаний ЗОЖ;
- отсутствие полезных привычек, преобладание вредных;
- отсутствие контроля за собственным здоровьем;
- ценностное отношение к здоровью окружающих не сформировано;
- нет потребностей в развитии и сохранении здоровья;
- состояние здоровья обучающегося не контролируется.

Средний уровень:

- в средней степени сформировано ценностное отношение к собственной жизни и здоровью;
- наличие полезных и вредных привычек в равном процентном соотношении;
- наличие небольшого объема знаний в сфере здоровьесбережения;
- осуществление контроля за собственным здоровьем от случая к случаю;
- в средней степени сформировано ценностное отношение к здоровью окружающих;
- формирование потребности обучающегося в развитии и сохранении здоровья требует доработки;
- контроль за состоянием здоровья обучающегося несистематический.

Высокий уровень:

- высокая степень осознанности ценного отношения к собственной жизни и здоровью;
- стремление к получению знаний в сфере ЗОЖ;
- выработка полезных привычек;
- систематический контроль за собственным здоровьем;
- осознанное ценностное отношение к здоровью окружающих;
- высокая степень реализации потребности обучающегося в сохранение и укрепление здоровья;
- систематический контроль за здоровьем обучающегося.

2. Когнитивный компонент. Предполагает: овладение будущим педагогом профессиональными компетенциями в сфере здоровьесберегающей деятельности, теоретическими и практическими знаниями зарубежных и отечественных методик по здоровьесбережению, формирование потребности в приумножении этих знаний [4; 10].

Низкий уровень:



- знания о здоровьесбережении и способах повышения уровня здоровья требуют доработки;
- знания зарубежных и отечественных методик по укреплению здоровья не систематизированы;

- потребность в овладении знаниями о здоровье не выражена;
- мониторинг и разработка программ по здоровьесбережению отсутствует;
- знания об индивидуальных и возрастных особенностях организма невелики.

Средний уровень:

- знания о здоровьесбережении и способах повышения уровня здоровья частичные;
- знания зарубежных и отечественных методик по укреплению здоровья усредненные;
- потребность в пополнении информации о здоровье незначительная;
- мониторинг и разработка программ по здоровьесбережению проводится не в полном объеме;
- знания об индивидуальных и возрастных особенностях организма усредненные.

Высокий уровень:

- располагает широким объемом знаний о здоровьесбережении и способах повышения уровня здоровья;
- степень овладения знаниями зарубежных и отечественных методик по укреплению здоровья высокая;

- проявление активности в поиске дополнительной информации о здоровьесбережении;
- систематически ведется мониторинг и разработка программ по здоровьесбережению;
- располагает широким объемом знаний об индивидуальных и возрастных особенностях организма.

3. Деятельностный компонент. Является показателем самостоятельности в процессе здоровьесберегающей деятельности [14], развития индивидуального подхода к укреплению здоровья, умения организовать свою деятельность и обучающегося в рамках здоровьесбережения [9; 10].

Низкий уровень:

- отсутствие самостоятельности в процессе здоровьесбережения;
- индивидуальные способы по укреплению здоровья не сформированы;
- умение организовывать собственную деятельность и активную деятельность обучающегося слабо выражены.

Средний уровень:

- проявление самостоятельности в процессе здоровьесбережения эпизодические;
- индивидуальные способы по укреплению здоровья требуют доработки;
- необходимо совершенствование умений для организации своей деятельности и деятельности обучающегося.

Высокий уровень:

- проявление активной самостоятельной деятельности в процессе здоровьесбережения, наличие самоконтроля;
- сформированы и проработаны индивидуальные способы по укреплению здоровья;
- умение организовать свою деятельность и деятельность обучающегося, как естественный процесс.

4. Коммуникативный компонент. Характеризуется профессиональным умением организовать и поддерживать позитивный настрой на ЗОЖ, умением управлять своими эмоциями в процессе общения [6], потребностью в поиске информационной базы о здоровье, умением передачей опыта в сфере здоровьесбережения [1].

Низкий уровень:

- умение организовать и поддерживать позитивный настрой на ЗОЖ минимальное;
- эмоциональные срывы в процессе общения, неумение владеть собственными эмоциями;
- потребность в поиске информации о здоровье минимальная;
- отсутствие собственного опыта в сфере здоровьесбережения.

Средний уровень:

- способность организовать и поддерживать позитивный настрой на ЗОЖ носит непостоянный характер;
- умение управлять своими эмоциями в процессе общения с обучающимися недостаточно развито;

- необходимо совершенствовать умения передачи информации о ЗОЖ;
- распространение собственного опыта ведения ЗОЖ единичное.

Высокий уровень:

- ярко выражена организационная способность поддерживать позитивный настрой на ЗОЖ;
- успешно управляет своими эмоциями в процессе общения с обучающимися;
- умение получать и передавать учебную информацию о здоровье хорошо выражено;
- активное распространение собственного опыта ведения ЗОЖ.

5. Эмоционально-волевой компонент. Предполагает получение эмоционального удовольствия от процесса здоровьесбережения, формирование здоровьесберегающей деятельности обучающегося и формирование позитивного к ней отношения [2; 3].

Низкий уровень:

- не стремится получить удовлетворение от процесса здоровьесбережения;
- отсутствие целеустремленности в достижении успеха в процессе здоровьесбережения;
- эмоциональная сфера, как собственная, так и обучающегося слабо развита;
- отсутствие позитивного настроения в процессе формирования здоровьесберегающей деятельности у обучающегося.

Средний уровень:

- процесс здоровьесбережения лишь иногда приносит положительные эмоции;
- проявление настойчивости в достижении цели по укреплению здоровья не систематичны;
- слабо развита собственная эмоциональная сфера и эмоциональная сфера обучающегося;
- процесс формирования ЗОЖ у обучающегося требует доработки.

Высокий уровень:

- ведение ЗОЖ приносит положительный заряд и мотивирует на активную деятельность в сфере здоровьесбережения;
- стабильное проявление целеустремленности и упорства в процессе сохранения и укрепления здоровья;
- процесс формирования ЗОЖ у обучающегося обладает высшей степенью;
- эмоциональная сфера участников образования развита в полном объеме.

В настоящее время в образовательном процессе вуза формированию здоровьесберегающей компетентности будущего педагога уделяется недостаточное внимание. Об этом свидетельствуют данные проведенной нами диагностики уровней сформированности основных компонентов здоровьесберегающей компетентности обучающихся психолого-педагогического факультета. Анализ полученных результатов показал, что 30 % обучающихся продемонстрировали высокий уровень сформированности коммуникативного компонента, 12 % - мотивационно-ценностного, 14 % когнитивного, 17 % деятельностного и 15 % эмоционально-волевого.

Вместе с тем, студенты не умеют использовать методы физического воспитания – 38 %, 26 % – не знакомы с методами защиты в условиях чрезвычайных ситуаций, 35 % – не готовы к нестандартным ситуациям, 23 % – не владеют здоровьесберегающими технологиями, у 31 % – отсутствует позитивный настрой на процесс формирования ЗОЖ.

Полученные данные свидетельствуют о необходимости работы по повышению уровня сформированности здоровьесберегающей компетентности обучающихся педагогического вуза.

Таким образом, представленные компоненты, критерии и уровни сформированности здоровьесберегающей компетентности будущего педагога обеспечивают возможность целенаправленных педагогических воздействий в процессе формирования данного интегративного качества в системе профессионального образования.

### Список литературы

1. Абакумова Ю. Г. Здоровьесберегающая компетентность будущего педагога: структурные компоненты, содержание, уровни сформированности // Проблемы современных интеграционных процессов и пути их решения: сборник статей Международной научно-практической конференции (г. Киров). – Уфа: МЦИИ ОМЕГА САЙНС, 2016. – С. 90–93.

2. Абульханова К. А. Время личности и время жизни / К. А. Абульханова, Т. Н. Березина. – СПб: Алетейя, 2001.

3. Проблемы и задачи здоровьесберегающей деятельности в системе образования на современном этапе / Р. И. Айзман [и др.] // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2014. – № 1(17). – С. 9–17.
4. Акимова Л. А. Культура здорового и безопасного образа жизни учителя как основа формирования здоровья учащихся // Теория и практика общественного развития. – 2014. – № 4. – С. 116–119.
5. Акимова Л. А. Проблема подготовки будущего педагога в аспектах здоровьесбережения: состояние, пути развития / Л. А. Акимова, Ю. Г. Абакумова // Гуманитарные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2014. – № 12. – С. 27–27.
6. Бусыгин А. Г. Десмоэкологический подход к формированию здоровьесберегающих компетенций студентов-будущих учителей в учебном процессе вуза / А. Г. Бусыгин, В. И. Пентюхин // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2010. – № 3(3). – С. 584–589.
7. Бусыгин А. Г. Методологические основания обучения студентов здоровьесбережению / А. Г. Бусыгин, А. Л. Бусыгина // Самарский научный вестник. – 2013. – № 4 (5). – С. 40–43.
8. Зеер Э. Ф. Критерии и показатели оценки здоровьесберегающей компетентности студентов / Э. Ф. Зеер, Е. А. Югова // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 10. – С. 78–82.
9. Казин Э. М. Основы индивидуального здоровья человека: введение в общую и прикладную валеологию: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Э. М. Казин, Н. Г. Блинова, Н. А. Литвинова. – М.: Владос, 2000.
10. Лукашин Ю. В. Здоровьесберегающая компетенция как составляющая профессиональной подготовки студентов педагогического вуза // Интеграция образования. – 2009. – № 4. – С. 102–106.
11. Подласый И. П. Педагогика: учебник. – М.: Высшее образование, 2007.
12. Рыбина И. Р. Сущность понятия «здоровьесберегающая компетентность» // Ученые записки Орловского государственного университета. – 2015. – № 3(66). – С. 258–262.
13. Чуктурова Н. И. Педагогические условия валеологического сопровождения образовательного процесса в начальной школе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – СПб, 2004.
14. Шатрова Е. А. Теоретическая модель формирования здоровьесберегающей компетентности педагога // Вестник ТГПУ. – 2012. – № 2(117). – С. 111–116.
15. Югова Е. А. Анализ структуры и содержания здоровьесберегающей компетентности студентов педагогического вуза // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева. – 2011. – № 3(1). – С. 213–217.

**Трушакова Екатерина Валерьевна**

Психолого-педагогический факультет, 1-й год обучения

Научный руководитель:

Косарева Екатерина Юрьевна, к. п. н., доцент

**СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОЦЕНКЕ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ  
В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Важнейшей задачей развития системы образования является повышение его качества. Р. Киплинг, считал, что образование является бесценным, если оно самого высоко качества. Иначе оно не востребовано [6].

При этом процесс оценивания качества как интегративной характеристики социально и лично-значимого процесса образования затрудняется отсутствием четко обозначенных критериев, показателей и способов их фиксации. Особенно остро стоит данная проблема в системе дошкольного образования, где результат обучения и воспитания выражается комплексом целевых ориентиров, а темп и результативность освоения образовательных программ максимально индивидуален.

Как подчеркивает Богуславская Т. Н. содержание понятия «качество» не является универсальным. Показатели качества в узком смысле всегда специфичны для каждого периода развития общества, для конкретной образовательной организации. Они соответствуют данной социокультурной ситуации, модели управления, образовательной программе, определяющей цели, задачи, содержание воспитательно-образовательного процесса, кадровому потенциалу, научно-методическому обеспечению, направленности на потребности родителей воспитанников [1].

В педагогической науке отсутствует единый подход к определению понятия «качество образования». Разнообразие его толкований во многом отражает смену концептуальных парадигм образования.

Например, П. И. Пидкасистый, подчеркивает, что качество образования, отражает уровень освоенных знаний, умений и навыков [5]. А. М. М. Калейчик определяет качество образования, как комплекс свойств предъявляемых коказываемой услуги, гарантирующих высокий уровень качества.

Согласно Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации», качество образования – это комплексная характеристика образовательной деятельности и подготовки обучающегося, выражающая степень их соответствия федеральным государственным образовательным стандартам, образовательным стандартам, федеральным государственным требованиям и (или) потребностям физического или юридического лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность, в том числе степень достижения планируемых результатов образовательной программы. Такое определение понятия «качество образования» предполагает комплексный, системный подход к его оценке.

Сейдаметова Э. Н. выделяет основные параметры качества дошкольного образования:

- знания, умения, навыки;
- показатели личностного развития;
- готовность ребёнка в школе;
- психолого-педагогические условия развития ребёнка;
- профессиональная компетентность педагога;
- авторитет дошкольного образовательного учреждения в социуме и т. д.

Анализ современных исследований в области качества образования позволяет выделить в качестве одного из основных признаков качественного образования соответствие его результатов запросам родителей и образовательным потребностям детей.

Современная концепция Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (далее – ФГОС ДО) направлена на выполнение социального заказа.

Ряд исследователей при классификации подходов к оценке качества образования выделяют те или иные приоритетные личностные новообразования обучающегося. Так Т. И. Алиева, Л. А. Парамонова, М. В. Крулехт предлагают использовать следующие подходы:

1. Аксиологический подход позволяет определить уровень признания личности ребёнка, уровень проявления индивидуальных особенностей личности ребёнка, его творческая самореализации.

2. Социокультурный подход оценивает степень самостоятельного поведения, способность ребёнка общаться с другими детьми и взрослыми, выполнять поставленные задачи.

3. Компетентностный подход позволяет определить уровень освоения различных компетенций (языковые, интеллектуальные, физические, социальные) при взаимодействии с детьми [6].

Другие авторы наряду с результатами образования уделяют внимание созданию благоприятных условий для развития каждого ребенка с учетом его индивидуальных способностей и потребностей.

Так Т. А. Никитина разделяет современные подходы к оценки качества образования на следующие группы:

1. Образовательный. Позволяет проводить оценку уровня качества образовательных программ и методического обеспечения, что обеспечивает воспитательно-образовательный процесс согласно современным требованиями.

2. Развивающая среда. Обогащённая предметно-развивающая среда даст ребёнку возможность для саморазвития. А также является главным средством познавательного развития.

3. Психологический комфорт ребёнка. Он позволяет провести оценку эмоционального благополучия ребёнка, позитивное развитие Я-концепция, рабочее взаимоотношение с социальными партнерами. Использование здоровьесберегающих технологий позволяет организовывать процесс воспитания в дошкольной образовательной организации без психо-физического напряжения ребенка.

4. Реализация социального заказа при оказании образовательных услуг [7].

В результате изучения подходов к оценки качества образования появляется необходимость разработки критериев по оценки качества. Так Богуславская Т. Н., предлагает разработать критерии оценки качества на каждом уровне, учитывая специфику наблюдаемых объектов. На следующем

уровне системы управления провести мониторинг качества дошкольного образования на нижних уровнях системы [2].

За последние годы произошли изменения в нормативно-правовой базе касающиеся оценки качества образования:

В Федеральном Законе «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ определена возможность проведения оценки качества образования федеральными органами государственной власти, в т. ч. независимой;

Установлены новые задачи по оценке качества образования, которые прописаны в программах на федеральном и государственном уровне.

В программе образования на Федеральном уровне на 2011–2015 годы от 07.02.2011 № 61, учитывается развитие элементов по оценке качества и создание новейшей модели оценки качества образования, охватывающей образовательные организации на всех уровнях федеральном, региональном и муниципальном, а также обеспечение механизмами комплексного мониторинга качества образования;

В программе государственного значения «Развитие образования» на 2013–2020 годы, от 15.04.2014 № 295, разработана дополнительная программа «Развитие системы оценки качества образования» [8].

С внедрением ФГОС ДО проблема оценки качества образовательного процесса становится наиболее актуальной и требует определенной подготовленности педагогического состава. Требования к условиям реализации основной образовательной программы дошкольного образования достаточно подробно прописаны во ФГОС ДО, где значительное внимание уделяется профессиональному развитию педагогических и руководящих кадров, которые должны обладать основными компетенциями, необходимыми для организации качественного образовательного процесса и отслеживания его результативности.

Согласно положениям ФГОС ДО, оценка качества дошкольного образования может быть внешней и внутренней. Внешняя оценка качества образования отражает качество результата и реализуется в следующем порядке:

- 1) процедуре регулирования образовательной деятельности, т. е. необходимость в государственном контроле;
- 2) осуществление объективной оценки качества образования;
- 3) проведения оценки системы дошкольного образования.

Согласно Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации» во всех дошкольных образовательных организациях необходимо обеспечить функционирование внутренней системы оценки качества, целью которой является систематическое отслеживание и анализ состояния образовательной системы для решения управленческих задач, которые направлены на повышение качества дошкольного и достижения поставленных образовательных результатов.

Внутренняя система оценки качества образования в дошкольной образовательной организации призвана установить уровень соответствия условий и процесса образовательной деятельности образовательной организации требованиям ФГОС ДО.

Появляется необходимость в определении критериев, показателей и субъектов внутренней оценки качества дошкольного образования. Одной из важнейших компетенций руководителя дошкольной образовательной организации является способность к организации двух основных форм внутренней системы оценки качества образования: оценка и проверка.

При этом комплексный подход к оценке качества образования должен распространяться и на оценку качества деятельности образовательной организации по отдельным направлениям развития ребенка.

Так при организации внутренней системы оценки качества познавательного развития руководителю образовательной организации необходимо учитывать качество образовательных программ, методическое обеспечение, наполнение предметно-пространственной развивающей среды дошкольной группы, используемые педагогические технологии, содержание и методы взаимодействия с родителями воспитанников, уровень компетентности педагогов в вопросах познавательного развития. Системообразующим фактором в выделении критериев оценки качества познавательного развития дошкольников выступает направленность всех изучаемых процессов на задачи развития у детей

инициативы и самостоятельности в познавательной сфере, способности применять полученные знания для успешной социализации.

Создание и реализация в дошкольной организации внутренней системы оценки качества образования является одной из актуальных проблем управления и методического обеспечения системы дошкольного образования. От успешности ее решения на уровне каждой конкретной образовательной организации зависит реализация приоритетных направлений государственной политики, отраженных во ФГОС ДО.

### **Список литературы**

1. Богуславская Т. Н. Типология подходов к оценке и определению качества дошкольного образования // Вестн. Владимирского гос. ун-та им. А. Г. и Н. Г. Столетовых. Сер.: Педагогические и психологические науки. – 2011. – № 29. – С. 93–96.
2. Богуславская Т. Н. Формирование подходов к оценке качества дошкольного образования // Проблемы современного образования. – 2012. – № 4. – С. 52.
3. Богуславская Т. Н. Основные подходы и направления оценки качества современного дошкольного образования // Детский сад: теория и практика. – 2016. – № 10. – С. 16–27.
4. Глазунова Н. Региональная система оценки качества дошкольного образования // Справочник руководителя дошкольного учреждения. – 2015. – № 1. – С. 42.
5. Комплексная оценка качества деятельности дошкольного образовательного учреждения: монография / С. Ф. Багаутдинова, Г. Ш. Рубин, Н. Г. Корнешук, А. Н. Старков. – М.: ФЛИНТА, 2015.
6. Крулехт М. В. Экспертные оценки в образовании: учеб. пособие / М. В. Крулехт, И. В. Тельнюк. – М.: Академия, 2002.
7. Никитина Т. А. Что должен знать старший воспитатель о ВСОКО // Справочник старшего воспитателя дошкольного учреждения. – 2016. – № 12. – С. 4–7.
8. Об образовании: федеральный закон в Российской Федерации № 273-ФЗ от 29.12.2012 // Российская газета. – 2012. – 31 декабря.
9. Пуденко Т. И. К вопросу о критериях оценки эффективности деятельности дошкольных образовательных организаций / Т. И. Пуденко, Т. Н. Богуславская // Управление образованием: теория и практика. – 2015. – № 2. – С. 13–29.
10. Сафонова О. А. Независимая оценка качества образования в дошкольной образовательной организации: метод. пособие. – Н. Новгород, 2016.
11. Трифонова Е. В. Система оценки качества образовательной работы и индивидуального развития детей в программе «Истоки» // Управление дошкольным образовательным учреждением. – 2015. – № 8. – С. 16–24.
12. Федина Н. В. Единая рамочная Концепция качества дошкольного образования. – Режим доступа: <https://dou-djumovochka.caduk.ru/DswMedia/ya.pdf>. – Загл. с экрана.

**Фомина Екатерина Алексеевна**

Психолого-педагогический факультет, 1-й год обучения

Научный руководитель:

Безруков Валерий Иванович, д. п. н., доцент

### **ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СПЕЦИАЛИСТОВ ДОУ**

#### **В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ**

Внедрение федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования требует от педагогического коллектива слаженной совместной работы по решению задач основной образовательной программы детского сада.

Актуальность и постановка задачи исследования. На современном этапе развития российского общества ведущими тенденциями в сфере профессионального образования являются гуманизация и демократизация, предполагающая приоритетность формирования личности учителя, превращения его в позицию саморазвития, создания предпосылок для повышения активности, инициативы и творческий подход. Совершенствование кадрового и профессионального взаимодействия становится одним из основных условий эффективности профессиональной деятельности детского образовательного учреждения, поскольку уровень профессиональной квалификации специалистов определяет качество дошкольного образования.

Одним из приоритетов современного детского учреждения является создание условий для профессионального роста педагогов в системе непрерывного образования. Эта задача выполняется по трем направлениям: подготовка учителей в институтах повышения квалификации работников образования, повышение профессиональной компетентности специалистов в дошкольном учреждении (система семинаров, практикумов, консультаций и т. д.). И самообразование преподавателей по индивидуальным проектам. В рамках данного исследования рассматриваются два последних направления.

Специфика профессиональной деятельности учителя заключается в его индивидуальном характере: каждый специалист работает в своей комнате в соответствии со своей программой и технологией. Проблема заключается в слабых отношениях учителей дошкольных учреждений друг с другом. Так называемое «разделение труда» среди специалистов препятствует целостному видению ребенка, пониманию его в сложных и взаимосвязанных проявлениях когнитивной, эмоциональной и волевой сфер личности [2, с. 13]. Исходя из этого, повышение профессиональной компетентности специалистов в дошкольном учреждении осуществлялось за счет совершенствования системы профессионального взаимодействия посредством специально организованной совместной деятельности педагогов.

Специалисты в ДОО стремятся иметь единый подход к воспитанию каждого ребенка и единый стиль работы в целом. Чтобы обеспечить такое единство в работе всех педагогов и специалистов существует основные задачи, которые включают в себя:

1. Создание команды единомышленников из всех специалистов (логопед, педагог-психолог, педагоги, музыкальный руководитель, инструктор по физической культуре) и повышение их профессионального уровня.

2. Организация развивающей среды, стимулирующей развитие речи и личности ребенка.

3. Содержание программы изучается совместно, и составляется долгосрочный план работы для всех видов деятельности детей и для всех разделов программы (знакомство с другими, производительные занятия, игровые занятия и т. д.).

Здесь следует иметь в виду, что логопед должен знать содержание не только тех разделов программы, в которых он непосредственно проводит занятия, но и тех, которые проводит преподаватель. В свою очередь, лица, обеспечивающие уход, должны знать содержание видов работ, которые выполняет учитель-дефектолог. В то же время следует помнить, что педагог, проводящий занятия своего рода, ни в коем случае не «репетитор», не изучает материал учителя логопеда с детьми.

Правильное планирование обеспечивает необходимую повторяемость и закрепление материала в разных видах детской деятельности и в разных ситуациях.

4. Необходимо вместе готовить и проводить праздники, развлекательные, тематические и комплексные занятия.

Эти занятия являются результатом всех воспитательных действий с детьми за определенный период. Чтобы все возможности детей были раскрыты и реализованы, над их подготовкой должен работать весь преподавательский состав группы вместе с музыкальным руководителем.

5. Следует тесно общаться с родителями.

Основная задача учителей в организации работы с родителями – помочь им стать заинтересованными, активными и эффективными участниками образовательного процесса. Педагоги объясняют родителям о необходимости ежедневной работы со своим ребенком на заданиях, данных логопедом и педагогами, в единстве требований учителей и родителей. Только в этом случае возможны лучшие результаты.

У каждого специалиста есть свое профессиональное направление, которое направлено на диагностику, профилактику и коррекцию существующих отклонений в развитии ребенка в той или иной сфере образования. Диагностика позволяет не только быстро контролировать процесс и динамику учебной деятельности, но и своевременно корректировать ее, если есть вероятность негативно влияния на здоровье и психическое развитие ребенка.

Наиболее приоритетными формами взаимодействия специалистов в дошкольных образовательных учреждениях являются: педсоветы, консультации, тренинги, семинары, деловые игры, круглые столы, анкетирование, просмотр и анализ открытых занятий и т. д. И психология, логопедия. А также сформировать необходимые навыки и умения, активизировать обмен информацией, практическим опытом, развить потребность в постоянном самообразовании [1, с. 52].

Таким образом, хочется еще раз выделить, что современные цели и задачи дошкольного образования не могут быть реализованы каждым участником педагогического процесса в отдельности. Все специалисты должны стремиться к единому подходу к воспитанию каждого ребенка и единому стилю работы в целом. Чтобы обеспечить такое единство в работе всех преподавателей и специалистов, необходимо их тесное сотрудничество.

Исходя из этого, вся эта деятельность, взаимодействие всех участников педагогического процесса успешно помогает детям легко адаптироваться в обществе, к школьному обучению.

Анализируя кадровые условия и взаимодействия специалистов в ДООУ, выделяется ряд серьезных проблем, связанных с профессиональным развитием педагогов:

Во-первых, в настоящий момент происходит смена поколений: педагоги-интерны с дошкольным образованием идут на заслуженный отдых, и их заменяют учителя, далекие от дошкольного образования. По сути, эта ниша стала занятой учителями-предметниками, учителями начальных классов и социальными учителями, которые не знакомы со спецификой дошкольного образования.

Во-вторых, можно отметить нестабильность преподавательского состава (отток молодых кадров).

В-третьих, существуют трудности в развитии образовательных технологий, изменение педагогических подходов среди педагогов с большим педагогическим опытом.

В-четвертых, происходит профессиональная деформация учителей.

В современных условиях методическая служба ДООУ сталкивается с вопросом о том, как построить систему педагогического методического обеспечения с учетом требований компетентностного подхода и выявленных трудностей профессионального развития.

Проблема совершенствования профессионального взаимодействия специалистов детских образовательных учреждений в процессе повышения квалификации является одной из наиболее актуальных в современных социально-экономических условиях. Повышение социального статуса и профессионализма учителей имеет первостепенное значение, необходимые условия для модернизации системы образования.

Развитие профессиональной компетентности учителя представляет собой сложный динамический процесс, не только освоение и модернизация, но и создание инновационного профессионального опыта с учетом приоритетов дошкольного образования.

Под совершенствованием профессионального взаимодействия мы понимаем непрерывный процесс упорядочения профессиональных отношений, результатом которого являются качественные изменения в профессиональном сознании, ценностно-смысловой и коммуникативной сферах специалиста.

Среди наиболее важных условий улучшения профессионального взаимодействия специалистов ДООУ можно выделить следующие:

- формирование у педагогов мотивации к непрерывному образованию и разработка методов самообразования;
- личностно-ориентированный характер взаимодействия специалистов;
- обеспечение субъективной позиции каждого участника профессионального взаимодействия, предполагающего рефлексивный самоанализ профессиональной деятельности;
- расширение пространства профессионального взаимодействия преподавателей (выставочные презентации, конкурсы профессионального мастерства, научно-практические конференции, участие в экспериментальной деятельности, распространение педагогического опыта и т. д.);
- опора на личный и профессиональный опыт преподавателей;
- стимулирование проявления инициативы и творчества среди учителей;
- дизайн и рефлексивно-аналитические – ведущие направления деятельности дошкольных учреждений.

С точки зрения гуманистически ориентированного образования, каждый учитель должен стремиться организовать образование на основе взаимодействия. Пути развития педагогического взаимодействия:

- 1) организация совместной деятельности;
- 2) объективность и всесторонняя осведомленность друг друга участников взаимодействия;
- 3) овладение способами организации совместной деятельности и общения (психологическое, теоретическое и практическое обучение).



Важнейшим способом развития сотрудничества между участниками образовательного процесса является организация их совместной деятельности, эффективность которой возрастает, если: между взаимодействующими сторонами формируется позитивное отношение к совместной работе, они осознают свои цели и обретают личный смысл в этом; совместное планирование, организация и подведение итогов деятельности, педагогически целесообразное распределение ролей и функций педагогов и учащихся в этом процессе; ситуации создаются для свободного выбора участниками видов и видов деятельности; Позиция, стиль работы учителя способствует самореализации и самовыражению участников деятельности.

Результатом совершенствования профессионального взаимодействия является профессиональная зрелость (профессиональная компетентность как система знаний и умений учителя; педагогические навыки как способность к творческому, нестандартному решению профессиональных задач; педагогическая направленность профессиональной деятельности как система доминирующие мотивы работы в дошкольном учреждении); Ценностно-смысловое единство с коллективом единомышленников.

### **Список литературы**

1. Поданёва Т. В. Совершенствование профессионального взаимодействия специалистов дошкольного образовательного учреждения в процессе повышения квалификации: дис. ... к. п. н.: 13.00.08. – Барнаул, 2009.
2. Спирина Н. А. Взаимодействие инструктора по ФК и воспитателя в процессе физкультурно-оздоровительной работы. – Режим доступа: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/fizkultura/2014/11/27/razvitie-fizicheskikh-kachestv-u-detey-doshkolnogo-vozrasta-v>. – Загл. с экрана.

**Хабарова Анастасия Владимировна**

Психолого-педагогический факультет, 1-й год обучения

Научный руководитель:

Матасова Инна Леонидовна, к. п. н., доцент

### **ВАЛИДАЦИЯ КОМПЛЕКСНОЙ МЕТОДИКИ СОСТАВЛЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПОРТРЕТА ВОСПИТАТЕЛЯ ДООУ С ОПОРОЙ НА ИЗОБРАЗИТЕЛЬНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ И КОНТЕНТ-АНАЛИЗ СОЧИНЕНИЯ «КТО Я»**

На любом произведении искусства всегда лежит отпечаток личности его создателя. По характеру и своеобразию продукта деятельности можно узнать про личность автора и его психологические особенности.

Психологический портрет личности – это комплексная психологическая характеристика человека, содержащая описание его внутреннего склада и возможных поступков в определенных значимых обстоятельствах. В отличие от психологического профиля личности, портрет – это в большей степени качественное, а не количественное описание тестовых данных портрет – это текстовая интерпретация соотношения баллов.

Существует множество критериев, по которым можно классифицировать людей для составления их психологических портретов.

Одним из способов получения этого рода информации является контент-анализ.

Контент-анализ – формализованный метод изучения текстовой и графической информации, заключающийся в переводе изучаемой информации в количественные показатели и ее статистической обработке. Характеризуется большой строгостью, систематичностью.

Единицы контент-анализа выделяются в зависимости от содержания, целей, задач и гипотез конкретного исследования.

Валидизация комплексной методики составления психологического портрета воспитателя ДООУ с опорой на ИЗО-деятельность и контент – анализ сочинения «Кто я» было организовано нами на базе Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Центр развития ребенка – детский сад № 42 «Подсолнушек». В исследовании приняли участие воспитатели ДООУ в возрасте 25–60 лет.

Для составления психологического портрета воспитателей были выбраны следующие единицы контент-анализа:

1) эмоциональная сфера: общий настрой картины; цвета; сюжет; название; выражение лиц героев;

2) социальные отношения: изображение людей, животных, предметов на картине; количество изображенных; изображены ли они вместе или отдельными группами; размеры предметов (показатель самооценки); частота изображения лиц мужского либо женского пола; образ центрального персонажа; место расположения центрального персонажа.

Оценка сочинений же производилась на основе двух уровней: качественного и количественного. В качественном анализе оценка производилась исходя из наличия по следующим контентам: сплошной рассказ; выделение структуры; имя; пол; возраст; род занятий; положительная эмоциональность в отношении себя; отрицательная эмоциональность в отношении себя; положительная эмоциональность в отношении других; отрицательная эмоциональность в отношении других; семейное положение (статус, роль); интеллектуальные качества; личностные качества; эмоциональные качества; хобби; хозяйственно – бытовые навыки; недостатки; достоинства; критичность к себе; критичность к другим.

На количественном уровне анализа некоторые ранее выделенные контенты были объединены в группы, а некоторые обозначены с опорой на строгие количественные показатели, а именно: количество слов в сочинении; количество предложений; количество существительных; количество прилагательных; количество глаголов; социологические характеристики; общий положительный настрой; общий отрицательный настрой; отрицательное отношение к себе; положительное отношение к себе; отрицательное отношение к другим; описание собственных качеств; социальные навыки и роли.

В качестве объективной методики нами были выбраны 16-факторный личностный опросник Кеттелла и Личностный опросник ЕРІ (методика Г. Айзенка), где 16-факторный личностный опросник Кеттелла диагностирует черты личности, которые Р. Б. Кеттелл называет конституционными факторами. Результаты применения данной методики позволяют определить психологическое своеобразие основных подструктур темперамента и характера. Опросник Айзенка же предназначен для диагностики экстраверсии, интроверсии и нейротизма, включает также девять вопросов, составляющих «шкалу лжи».

Результатом нашего исследования явились следующие показатели.

Респондентам был предложен 16-ти факторный опросник Кеттелла. В итоге групповая тенденция выраженности факторов оказалась следующей.

Таблица 1

Результаты диагностики по методике Кеттелла

Факторы	«-» (Низкие значения)	«+» (Высокие значения)
А. Замкнутость – общительность	40 %	20 %
В. Низкий интеллект – высокий интеллект	0 %	20 %
С. Эмоциональная нестабильность – эмоциональная стабильность	40 %	20 %
Е. Покорность – доминантность	20 %	20 %
Ф. Сдержанность – экспрессивность	60 %	0 %
Г. «Сверх-я» – слабость – «сверх-я» – сила	20 %	0 %
Н. Робость – смелость	60 %	0 %
І. Реализм – чувствительность	0 %	0 %
Л. Доверчивость – подозрительность	20 %	20 %
М. Практичность – мечтательность	20 %	0 %
Н. Прямолинейность – проницательность	0 %	0 %
О. Спокойствие – тревожность	20 %	20 %
Q1. Ригидность – гибкость	20 %	20 %
Q2. Конформизм – неконформизм(самостоятельность)	0 %	20 %
Q3. Импульсивность – контроль желаний	40 %	40 %
Q4. Расслабленность – эмоциональная напряженность	20 %	0 %

Далее был проведен *личностный опросник Г. Айзенка*.

Таблица 2

**Результаты диагностики по методике Айзенка**

Интерпретация для шкалы «Экстраверсия»	Сверхинтроверт	Интроверт	Потенциальный интроверт	Амбиверт	Потенциальный экстраверт	Экстраверт	Сверхэкстраверт
% испытуемых	0 %	20 %	40 %	40 %	0 %	0 %	0 %
Интерпретация для шкалы «Нейротизм»	Сверхконкордант	Конкордант	Потенциальный конкордант	Нормостеник	Потенциальный дискордант	Дискордант	Сверхдискордант
% испытуемых	0 %	20 %	20 %	20 %	40 %	0 %	0 %

Следующим шагом был *контент – анализ сочинения на тему «Кто я такой»*.

Качественный контент-анализ позволяет делать выводы на основе единичного присутствия или отсутствия определенной характеристики содержания. В количественном контент-анализе нас интересует частота появления в тексте определенных характеристик (переменных) содержания.

Качественные показатели представлены в Таблице 3, количественные показатели – в таблице 4.

Таблица 3

**Результаты качественного анализа контентов сочинения «Кто я такой»**

Контент	% испытуемых
1. Сплошной рассказ	60 %
2. Выделение структуры	40 %
3. Имя	20 %
4. Пол	60 %
5. Возраст	20 %
6. Род занятий	80 %
7. Положительная эмоциональность в отношении себя	80 %
8. Отрицательная эмоциональность в отношении себя	0 %
9. Положительная эмоциональность в отношении других	20 %
10. Отрицательная эмоциональность в отношении других	0 %
11. Семейное положение(статус, роль)	100 %
12. Интеллектуальные качества	40 %
13. Личностные качества	100 %
14. Эмоциональные качества	100 %
15. Хобби	60 %
16. Хозяйственно- бытовые навыки	20 %
17. Недостатки	0 %
18. Достоинства	80 %
19. Критичность к себе	20 %
20. Критичность к другим	0 %

**Результаты количественного анализа контентов сочинения «Кто я такой»**

Характеристика	Средняя частота проявлений
Количество слов в сочинении	45,6
Количество предложений	7
Количество существительных	12,2
Количество прилагательных	4
Количество глаголов	7,5
Социологические характеристики	2,2
Общий Положительный настрой	0,5
Общий Отрицательный настрой	0
Отрицательное отношение к себе	0
Положительное отношение к себе	0,8
Отрицательное отношение к другим	0
Описание собственных качеств	0,8
Социальные навыки и роли	0,4

При контент-анализе рисунков «Я и мой мир» были получены следующие результаты. Позитивный настрой картины присутствовал на всех картинах; В рисунках преобладают синий, желтый и зеленый цвета: Синий цвет отражает физиологическую и психическую потребность в покое. В тоже время присутствие на картинах зеленого цвета может говорить о желании художника повысить уверенность в себе, добиться поставленных целей.

Желтый цвет выражает стремление автора раскрыться как творческая личность, добиться успехов в искусстве. Однако присутствие коричнево-желтого цвета говорит о потребности в счастье, полном наслаждении времяпрепровождении, при котором заботы отходят на второй план.

Большинство испытуемых изображает семью, дом, солнце, природу, позитивное выражение лиц героев. При этом *Дом* символизирует замкнутость и защиту. З. Фрейд видел в доме единственно типичное, то есть постоянное изображение человека в целом. *Дерево* означает женское начало; питание, убежище, защиту и поддержку. *Человек* – универсальный символ жизни. *Ребенок* символизирует воплощение потенциальных возможностей, будущие возможности, простоту и невинность. *Солнце*, как источник тепла, представляет жизненную силу, страсть, храбрость и вечную молодость; как источник света, оно символизирует знания, интеллект.

Анализ результатов проведенных методик, изучение литературы по данной теме позволяет определить психологические характеристики испытуемых, описать внутреннее состояния и особенности темперамента человека.

На основе проделанной работы мы можем судить о практической полезности контент-анализа в диагностике особенностей личности человека или, как в нашем случае, составлении психологического портрета.

**Список литературы**

1. Васильева И. В. Психодиагностика: учебное пособие. – М.: ФЛИНТА, 2013.
2. Дмитриев И. Контент-анализ: сущность, задачи, процедуры. – М., 2005.
3. Мещеряков Б. Г. Большой психологический словарь / Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. – СПб: Прайм-Еврознак, 2004.
4. Методологические и методические проблемы контент-анализа. Вып. 1-2. – М., 1973.
5. Рошаль В. М. Энциклопедия символов. – М.: АСТ; СПб: Сова, 2008.
6. Свирепо О. А. Образ, символ, метафора в современной психотерапии / О. А. Свирепо, О. С. Туманова. – М.: Института психотерапии, 2004.

### **ИНФОРМАЦИОННО-АНАЛИТИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ В СИСТЕМЕ УПРАВЛЕНИЯ СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

В современных условиях управление образовательной организацией является сложным процессом, слагаемыми которого являются правильный выбор целей и задач, система рационального планирования, изучение и глубокий анализ достигнутого уровня учебной работы, выбор оптимальных путей для повышения уровня обучения и воспитания, организация деятельности педагогического коллектива, эффективный разноуровневый контроль.

Темпы роста объемов информации в образовательной среде соответствуют мировым тенденциям (эпоха цифровых технологий, индустриализация обучения, гуманизация образования (смещение фокуса на освоение soft skills), непрерывность образовательного процесса и др.). По результатам исследования «As the Economy Contracts, the Digital Universe Expands» [8], проведенного по заказу EMC (компания – мировой лидер в области решений для информационных структур), объем цифровой информации только за период с 2009 г. по 2012 г. в мире вырос в 5 раз. Сейчас информация выступает субстратом управленческих процессов.

Поэтому система управления в сфере образования, в том числе высшего, должна уметь реагировать на данные тенденции и стремиться стать продуктивнее. Значительный объем информации оказывает непосредственное влияние на работу и жизнь каждого из нас, включая обучающихся, родителей, работников образовательной организации [7].

Одним из основных элементов социального прогресса является информатизация. По мнению А. И. Ракитов информатизация – это «процесс прогрессивно нарастающего использования информационных технологий для производства, переработки, хранения, и распространения информации...» [4]. Ключевым свойством информатизации является универсализм и всепроникающая способность как инструментария, обеспечивающего процессы в деле совершенствования управления и поддержки систем управления на высоком уровне эффективности. На современном этапе системы российского образования, использование средств и систем информатизации в управлении является одним из главных механизмов достижения целей, которые стоят перед образовательной организацией, поэтому для более эффективной работы руководителю крайне важно использовать современные информационные технологии в решении ключевых задач управления в целях повышения качества образования.

На современном уровне развития общества невозможно просто не использовать информационные технологии в управлении образовательной организацией. У каждого руководителя имеется в кабинете персональный компьютер или ноутбук с соответствующим программным обеспечением, но не все из них успешно владеют компетентностью в области ИКТ. Она предполагает не только владение алгоритмами поиска информации, но и навыками ее фильтрации, систематизации, применения и перераспределения между специалистами организации.

Если руководитель образовательной организации поймет и осознает всю необходимость своей подготовки в сфере ИКТ, то он будет способен организовать в своем образовательном учреждении такую информационную среду, которая будет отвечать всем требованиям к программно-аппаратному обеспечению.

Используя в своей деятельности информационные технологии, руководитель получает реальные оценки состояния дел в образовательной организации на текущий момент с учетом заранее выработанной системы критериев; более подробно структурирует и анализирует полученные данные, необходимые для дальнейшей деятельности.

Руководитель образовательной организации имеет обязательный объем информации о состоянии и развитии тех процессов, за которые он отвечает и на которые призваны оказывать управленческие воздействия. В содержание указанной информации включаются и вопросы обеспечения непрерывного роста профессионального мастерства руководителей.

Важны и своевременные решения руководителем, без них просто невозможно управление. При этом в системе управления в контексте принятия конкретных решений к информационно-аналитическому обеспечению относятся тактические и стратегические решения. Обеспечение информацией этапов управленческой деятельности, принятие решений, контроль и анализ проблем управляемых объектов и процессов позволяет качественно повысить эффективность такого управления [3].

В практике деятельности образовательных организаций встречается ряд проблем, в основе которых лежит неэффективное управление информационными потоками. В том числе:

1. Низкий уровень информационно-аналитического обеспечения оперативного и чрезвычайного управления образовательной организации, что проявляется в следующем:

– в разработке и принятии управляющих решений в условиях неполной осведомленности и преобладании решений, основанных на интуитивном подходе;

– в необходимости наличия в коллективе большого количества специалистов, имеющих высокую квалификацию в разных областях;

– в ограничении оптимизации потоков информации и структуры обмена данными в процессе разработки и внедрения информационно-аналитических систем для поддержки руководителей образовательной организации.

2. Проблема регулирования информационных процессов и отношений между преподавателями, руководителями образовательной организации:

– недостаточно высокий уровень осведомленности на собраниях;

– сложность осуществления регламентированного прямого доступа к информационным ресурсам.

Для решения данных проблем руководитель должен уметь составлять долгосрочный прогноз, который выстроится в программу развития образовательной организации, охватывающую все стороны деятельности и определяющую приоритетное направление ее развития.

Управленческая деятельность руководителя требует оперативности в решении самых различных вопросов, краткости и точности изложения мыслей, творческого, глубокого и гибкого подхода к реализации многочисленных задач, стоящих перед образовательной организацией.

Для создания условий, обеспечивающих повышение эффективности управления, требуется совершенствование информационного, технологического и аналитического обеспечения принятия решений на всех уровнях управления образовательной организации, существенного сокращения дублирующих информационных потоков, формирования единого информационного пространства (совокупность разнонаправленных информационных потоков государства, регулируемых средствами массовой информации, и напрямую зависящих от средств получения, передачи, обработки и хранения информации).

Качество функционирования и развития систем управления зависит от эффективности управления процессами на всех уровнях образовательной организации. Это, в свою очередь, требует высокого уровня информированности конкретных субъектов управления, который повышается с помощью информационно-аналитического обеспечения [3].

Распределенная информационно-управленческая система, обеспечивающая сбор, обработку и представление информации, предназначенной для достоверного информационно-аналитического обеспечения принятия управленческих решений является информационно-аналитической системой управления образовательной организации.

В рамках обеспечения процессов управления в информационно-аналитической деятельности руководителя выделяют две составляющие: информационную работу, которая заключается в поиске, сборе, хранении, распространении информации, и аналитическую работу, которая заключается в обобщении, классификации информации, ее анализе и преобразовании, разработке выводов, предложений, рекомендаций и прогнозов [5]. Каждая из указанных функций руководителя предполагает особое информационно-аналитическое обеспечение – отобранные с учетом специфики образовательной организации и решаемых ею задач средства сбора и анализа информации (см. таблицу 1).

Информационно-аналитическое обеспечение  
управления образовательной организацией

Функция управления образовательной организацией	Содержание управленческой деятельности	Информационно-аналитическое обеспечение
Информационная	Поиск, сбор, хранение, распространение информации	Совокупность документальных, технических и других устройств, предназначенных для накопления, обработки, систематизации, хранения и представления информации
Аналитическая	Обобщение, классификация информации, ее анализе и преобразовании, разработке выводов, предложений, рекомендаций и прогнозов	Логические принципы, методы анализа и средства обработки фактических данных с более высоким качеством

Результаты работы управленческих работников определяются тем, насколько они информационно обеспечены и управляют ситуацией на основе результатов аналитической работы, а информационно-аналитическое обеспечение в сфере управления, прежде всего, связано со сбором, обработкой, анализом, представлением и передачей информационных данных [3].

В целом информационно-аналитическое обеспечение в сфере управления направлено на повышение его эффективности, результативности, обработку, сокращение времени на передачу, подготовку и реализацию управленческих решений и т. п. При этом в настоящее время наблюдается тенденция планомерной интенсификации информационных процессов в данной среде, что требует развития информационно-аналитического обеспечения, в том числе во всех сферах государственного и муниципального управления. Следует отметить, что основной направленностью данных процессов выступает повышение качества организации жизнедеятельности общества в целом [3].

Таким образом, система информатизации управления образовательной организацией является одним из инструментов для принятия эффективных управленческих решений. Качество функционирования и развития систем управления зависит во многом от эффективности управления процессами на всех уровнях любой организации. Это, в свою очередь, требует высокого уровня информированности конкретных субъектов управления, который повышается с помощью информационно-аналитического обеспечения [3].

Основной задачей информационно-аналитической деятельности в управлении образовательной организацией является облегчение взаимодействия лиц, принимающих решения. Информационно-аналитическое обеспечение предполагает повышение эффективности управленческой деятельности на основе отбора информации, которая должна быть конкретной и полной по своему объему. Следовательно, для формирования управленческих действий руководителя необходимо провести анализа информации о деятельности каждого звена образовательной организации.

**Список литературы**

1. Единое информационное пространство: информационно-аналитическое обеспечение управления образованием / под ред. Е. В. Михайловой, Н. В. Бусыгиной. – СПб: ГОУ ДПО ЦПКС СПб «Региональный центр оценки качества образования и информационных технологий», 2010.
2. Колесов Ю. Б. Моделирование систем. Объектно-ориентированный подход / Ю. Б. Колесов, Ю. Б. Сениченков. – СПб: Питер, 2013.
3. Нестеров А. К. Информационно-аналитическое обеспечение // Образовательная энциклопедия. – Режим доступа: <http://odiplom.ru/lab/informacionno-analiticheskoe-obespechenie.html>. – Загл. с экрана.
4. Ракитов А. И. Философия компьютерной революции. – М.: Политиздат, 1991.
5. Салмин С. П. Информационное обеспечение процессов управления. – М.: Синергия, 2015.
6. Ярыгин А. Н. Особенности применения информационных технологий в аналитической деятельности внутришкольного управления // Вестник Бурятского государственного университета. – 2012. – № 1.1. – С. 128–132.

7. Farmer D. Digital Information Growth Outpaces Projections, Despite Down Economy. – EMC Corporation, 2009. – Mode of access: <http://www.emc.com/about/news/press/2009/20090518-01.htm>. – Title from screen.

8. Gantz J. As the Economy Contracts, the Digital Universe Expands / J. Gantz, D. Rentzel. – Mode of access: <http://www.scribd.com/doc/15748837/IDC-Multimedia-White-Paper-As-the-Economy-Contracts-the-Digital-Universe-Expands>. – Title from screen.

**Хлевная Надежда Александровна**

Психолого-педагогический факультет, 2-й год обучения

Научный руководитель

Чухакина Ирина Алексеевна, к. п. н., доцент

## **ОСОБЕННОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ТРЕБОВАНИЯ К ФАСИЛИТАТОРУ**

Под фасилитацией понимают способ работы с группой с целью выработки решения повышенной трудности, либо повышенной важности [3, с. 25]. Фасилитацию можно применять когда:

- проводятся креативные совещания, которые направлены на выработку свежих решений и подходов;

- необходимо разрешить конфликты в группе или разногласия;

- необходимо провести стратегические сессии, которые направлены на прогнозирование, а также на разработку проекта.

Целью фасилитации является достижение конкретных результатов группы [2, с. 67].

Используя фасилитацию, можно решать многие производственные, а также бизнес-задачи:

- вопросы разработки стратегии и целей, а также их декомпозиции;

- вопросы разработки и построения структуры компании с внесением необходимых изменений;

- вопросы разработки основных элементов, касающихся корпоративной культуры;

- вопросы разработки и принятия маркетинговых решений;

- вопросы обсуждения внутренних процессов, в том числе проектов компании;

- осуществление проведения проблемных совещаний.

Процесс обсуждения любых рабочих вопросов часто происходит с использованием групповых обсуждений. При групповой фасилитации лидер группы становится в нейтральную позицию, при этом не принимая на себя обязанности по принятию решения, а только помогает участникам осознать проблемы, а также принять решение при помощи конструктивного обсуждения. Указанным лидером является фасилитатор.

Как правило, фасилитатором является привлеченный внешний специалист. Кроме того, что внешний консультант профессионально владеет методикой регулирования группового обсуждения, этот специалист также занимает независимую позицию эксперта в отношении решений группы в компании.

Преимущество фасилитатора состоит в его позиции нейтральности. Поскольку руководители решаемых проектов заинтересованы в конкретном конечном результате, следовательно, говорить о том, что они объективны, не всегда корректно. Поэтому все чаще организации нуждаются в специалистах, которые имеют навыки фасилитирования. Иногда требование владения навыками по ведению фасилитаций предъявляется к менеджерам при приеме на работу [3, с. 187].

Каждое совещание имеет фасилитатора, явного или нет. Однако, бывают ситуации, где объективный, нейтральный и опытный фасилитатор, являющийся «внешним» в отношении к проекту в организации, является необходимым. Необходимость профессионального фасилитатора возникает в том случае, если [1, с. 103]:

- обсуждаемой теме уделяется очень много внимания, а также в случае, когда тема вызывает слишком явные разногласия;

- в предполагаемом совещании ожидается сложная групповая динамика, в то время, как некоторые участники оказывают доминирующее воздействие на других;

- проводимое совещание является сложным и долгим по своей структуре;



- в организации существует конкурентные настроения между участвующими сторонами, но в результате совещания необходимо принять какую-либо из полярных мнений сторон;
- проводимое совещание с его результатом может носить политический характер;
- в совещании ожидается применение специфических техник по анализу и построению моделей.

Личность фасилитатора является также мощным инструментом влияния на процесс совещания. Фасилитатор является тренером, который имеет навык в технологиях по эффективным коммуникациям. Фасилитатор должен иметь следующие навыки [2, с. 98]:

- по направлению дискуссии в необходимое русло;
- по принятию на себя риска по выводу участников совещания из зоны комфорта;
- по отбору по-настоящему удачных решений, выработанных группой;
- по работе с группами разного вида;
- по сочетанию различных инструментов, технологий и навыков в процессе фасилитации группы;
- ориентироваться во всех форматах бесед и встреч;
- по быстрому реагированию на смену обстановки в моменты групповых затруднений участников и, как результат, по их преодолению;
- по противостоянию стрессу;
- по навыкам открываться людям, внедрять мотивацию в направлении личностных изменений.

Профессиональный фасилитатор прежде всего ценит интересы группы, может отказаться от собственного мнения, не позволяет участникам застревать в обсуждении, при этом не форсирует события, работает без оказания давления на участников. Фасилитатор несет ответственность за качество организации обсуждения, позволяющую членам группы всецело сфокусироваться на сути объекта дискуссии.

Фасилитатор поддерживает конструктивный диалог и оказывает одинаковое внимание всем участникам обсуждения, эффективно управляя дискуссией, но не вступая в нее. Результатом такой встречи является принятие группой лучшего из возможных решений.

Фасилитатор готовит план встречи и составляет тот перечень активностей, которые направлены на достижение общего результата. Затем он проводит группу через весь процесс, управляя динамикой и регулируя ход обсуждения. В результате, он отвечает за конечный документально закрепленный результат встречи: протокол заседания, Устав проекта, перечень каких-либо требований или выработанную модель.

Международная Ассоциация Фасилитаторов выделила 6 главных компетенций, которыми должен обладать профессиональный фасилитатор. Они приведены в таблице ниже [1, с. 117].

Таблица 1

Требования к компетенциям фасилитатора

Компетенция фасилитатора	Проявление компетенции
Умение достигать сотрудничества в отношениях	Развитие профессионального партнерства; Разработка и адаптация рабочих сессий под нужды клиента; Эффективное проведение мульти – сессий.
Умение планировать соответствующие групповые процессы	<u>Выбор методов и процедур, которые:</u> Поощряют открытое участие и взаимоуважение; Обеспечивают вовлеченность людей с разными стилями мышления/обучения; Вырабатывают продукт высокого качества, удовлетворяющий потребности клиента; <u>Подготовка времени и места для групповой работы.</u>
Умение создавать и поддерживать участие членов группы	Демонстрация отличных навыков взаимодействия и коммуникации; Обеспечение открытости, уважение к разным точкам зрения; Управление групповыми конфликтами;

	Побуждение к креативному мышлению.
Умение вести группу к достижению полезного результата	Управление группой при помощи ясных и четких выводов; Понимание стоящей перед группой задачи; Достижение консенсуса для желаемого результата.
Умение получать и поддерживать профессиональные знания	Поддержание и развитие базы знаний; Знание множества фасилитационных методов; Поддержание профессионального статуса.
Умение сформировать позитивные профессиональные отношения	Практика самооценки и самосознания; Интегрирующие действия; Доверие способностям группы и нейтралитет.

Инструментов фасилитации много, но существует несколько базовых техник[3, с.165]:

1. Future Search («Поиск будущего»). Технология используется, когда различным заинтересованным подразделениям компании необходимы общая основа для сотрудничества и создание будущего всей организации.

2. Work Out («Выход за рамки»). Метод используется для разработки инновационных способов взаимодействия, преодоления бюрократизации компании, усовершенствования бизнес-процессов и способности достигать результатов, необходимых компании.

3. Brainstorming («Мозговой штурм»). Метод применяется, когда необходимо суммировать имеющуюся информацию и найти новые, свежие идеи.

4. Polarization of opinion («Поляризация мнений»). Метод применяется, когда необходимо уменьшить/«вылить» негативное отношение к теме, которая будет обсуждаться дальше; необходимо определить пессимистичный и оптимистичный прогноз развития ситуации.

5. OpenSpace («Открытое пространство»). Метод используется, когда большой группе сотрудников необходимо ответить на много частных вопросов или найти решения проблем в рамках одной темы.

Фасилитация активно используется при проведении совещаний, круглых столов в компаниях и корпорациях.

Успешная фасилитация – это совместная качественная работа как участников, обсуждающих по-настоящему важные для них вопросы, так и фасилитатора, принимающего темп и уровень, на котором находится группа и использующего тщательно подобранные инструменты. Именно это позволяет получить максимальный результат.

### Список литературы

1. Руководство фасилитатора. Как привести группу к принятию совместного решения / С. Кейнер [и др.]. – М.: Издательство Дмитрия Лазарева, 2013.

2. Нумми П. Справочник фасилитатора. История о том, как Григорий Лосик привел компанию к впечатляющим результатам. – М.: Институт консультирования и системных решений, 2012.

3. Эртел К. Стратегическая сессия. Как обеспечить появление прорывных идей и нестандартное решение проблем / К. Эртел, Л. К. Соломон. – М.: Альпина-Паблишер, 2015.

**Хуснутдинов Ильнар Линарович**

Психолого-педагогический факультет, 2-й год обучения

Научный руководитель:

Разагатова Наталья Александровна, к. п. н., доцент

## РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ МУЗЫКАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ПОДРОСТКОВ

В настоящее время проблема развития творческих способностей приобретает все большее значение, поскольку усилия педагогов и психологов направлены на формирование личности, максимально реализующей свой потенциал.

В толковом словаре С. И. Ожегова и Н. Ю. Шведовой творчество определяется как создание новых по замыслу культурных или материальных ценностей.

Н. А. Бердяев говорит о творчестве как о способности человека из доставляемого действительностью материала созидать новую реальность, удовлетворяющую многообразным потребностям человеческой жизнедеятельности.

Многие авторы (С. Герберт, Е. П. Торренс), разрабатывающие проблему творчества, определяют данное понятие, как процесс деятельности, создающий качественно новые материалы и духовные ценности или итог создания объективно нового. Основным критерием, отличающим творчество от производства, является уникальность его результата. В творчестве имеет ценность не только результат, но и сам процесс.

Творчество может быть производственно-техническим, изобретательским, научным, правовым, политическим, социальным, художественным, музыкальным, игровым и т. д. Виды творчества соответствуют видам практической и духовной деятельности.

В Российской педагогической энциклопедии способности определяются как индивидуально-психологические особенности личности, являющиеся условиями успешного результата определённой деятельности. Таким образом, творческие способности можно определить, как комплекс свойств и особенностей личности, характеризующих их соответствие требованиям, определённого вида творческой деятельности, благодаря которым определяется уровень её результативности.

Б. М. Теплов выделяет три основных характеристики способностей:

- индивидуальные свойства человека, его деятельности;
- средства, ведущие к успеху;
- готовность к освоению и развитию знаний, умений и навыков [5].

Н. С. Лейтес отмечает, что способности – это отдельные психические свойства, которые обуславливают возможности человека в тех или иных видах деятельности. При прочих равных условиях (уровень подготовленности, навыки, знания, умения, затраченное время, умственные и физические усилия) способный человек достигает максимального результата по сравнению с менее способными людьми [2].

В нашей статье творческие способности связаны с музыкальной деятельностью. Следовательно, мы будем рассматривать непосредственно музыкальные способности.

Б. М. Теплов определил музыкальные способности, как индивидуальные психологические свойства человека, обуславливающие восприятие, исполнение, сочинение музыки, обучаемость в области музыки. Он утверждает, что в той или иной степени музыкальные способности проявляются почти у всех людей [5].

В основе музыкальных способностей лежит эстетическое отношение к миру, восприятие действительности с точки зрения эстетики, звуковая или аудиальная действительность, трансформирование звуковой реальности.

В психолого-педагогической литературе «музыкальность» – это и есть совокупность музыкальных способностей. Данный термин был введён Б. М. Тепловым, определяющим музыкальность, как комплекс индивидуально-психологических особенностей, требующихся для занятий музыкальной деятельностью и связанных с любым видом этой деятельности (сочинительской, исполнительской и т. д.). Однако на современном этапе данное понятие относят к особому свойству, качеству восприятия, переживанию или исполнения музыки.

Музыкальные способности подразделяют на:

- специальные (исполнительские, композиторские);
- общие – необходимые для осуществления любой музыкальной деятельности [5].

Развитие музыкальных способностей, а также детской активности и самостоятельности имеет большое значение для успешного решения данной проблемы. При этом большая роль отводится музыкальному искусству. Приобщение школьников к музыке вводит их в мир волнующих, переживаний, открывает путь эстетического освоения жизни в рамках, доступных его возрасту.

Музыкальные способности не существуют независимо друг от друга, и каждая из них связана с определёнными сторонами музыкальной деятельности. Все музыкальные способности возникают и развиваются в музыкальной деятельности ребенка [3].

Б. М. Теплов выделяет три основные способности:

- ладовое чувство как эмоциональное переживание различение ладовых функций;
- произвольное пользование слуховыми представлениями, отражающими движение мелодии;

– ритмическое чувство. Эта способность активного переживания музыки, ощущения эмоциональной выразительности ее ритма [5].

Чтобы достичь успешного результата в данном процессе, необходимо проявлять себя в музыкальной деятельности.

У каждого человека имеется оригинальное сочетание **способностей**, которое определяет успех протекания той или иной деятельности.

Способности не только зависят от врожденных задатков, но и развиваются в процессе воспитания и обучения.

В музыкально-педагогической практике под основными музыкальными способностями понимаются: музыкальный слух, чувство ритма и музыкальная память, где музыкальный слух разделяют на звуковысотный и тембровый слух.

Для создания оптимальных условий, способствующих формированию музыкальных способностей необходимо учитывать возрастные, психофизиологические особенности ребенка [4].

Рассмотрим возрастные особенности детей 10–12 лет.

Дети данного возраста активно начинают интересоваться своим собственным внутренним миром и оценкой самого себя. Как пишут Д. Б. Эльконин и Т. В. Драгунова, основные изменения, происходящие с младшими подростками касаются:

- учебной деятельности, приобретающая смысл, как деятельность по саморазвитию и самосовершенствованию;
- сферы общения со сверстниками, становящейся «особой формой жизни подростка» и выступающей как деятельность по установлению близких отношений в коллективе;
- взросления как новообразования младшего подросткового периода – специфической формы самосознания, социального по своей природе и проявляющегося в «чувстве взрослости»;
- овладения этическими нормами поведения, специфика которого связана с понятием качеств «хорошего друга», оцениваемых в отношении себя самого.

Развитие музыкально-творческих способностей проходит ряд этапов, соответствующих уровням развития: репродуктивный, преобразующий и творческий [6].

Множество факторов способствуют эффективности работы педагога для решения данной проблемы и развития способностей подростков до уровня творчества, среди которых следует особенно отметить систематичность и целенаправленность данной работы. Поэтапность, стремление постепенно усложнять задания, творческий характер заданий повышают эффективность данной работы [4].

Таким образом, исходя из выше изложенного, мы можем определить развитие творческих музыкальных способностей подростков, как процесс совершенствования звуковысотного и тембрового слуха, музыкальной памяти и чувства ритма, а также фантазии, воображения, сопереживания и самовыражения через музыку.

### **Список литературы**

1. Вальтер Б. О музыке и музицировании // Исполнительское искусство зарубежных стран. – М., 1962. – Вып. 1.
2. Дмитриева Л. Детское музыкальное творчество как метод воспитания // Музыкальное воспитание в школе. – М., 1976. – Вып. 11.
3. Макаровская Ф. Творческое музицирование как метод музыкального воспитания // Вопросы методики начального музыкального образования. – М., 1981.
4. Мальцев С. О психологии музыкальной импровизации. – М., 1992.
5. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей. – М.-Л.: АПН РСФСР, 1947.
6. Шатковский Г. И. Развитие музыкального слуха и навыков творческого музицирования. – М., 1986.

### **ОСОБЕННОСТИ СУБЪЕКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ЛИЦ С ДИАГНОЗОМ «САХАРНЫЙ ДИАБЕТ» И ЛИЦ С ДРУГИМИ ХРОНИЧЕСКИМИ ЗАБОЛЕВАНИЯМИ**

В последнее время проблема субъективного благополучия все чаще становится предметом исследования психологов. Прежде всего, это вызвано острой для психологической науки и практики необходимостью понимания факторов, которые служат основанием для внутреннего равновесия личности, а также из чего оно складывается, какие эмоционально-оценочные отношения лежат в его основе, каким образом оно участвует в регуляции поведения. При этом встает вопрос, каким образом можно помочь человеку в решении проблемы ощущения благополучия. Удовлетворенность или неудовлетворенность жизнью определяется поступками личности, различными видами ее деятельности и поведения в различных сферах бытия: бытовой, экономической, социальной. Значимыми факторами при этом являются состояние общественного сознания, групповых настроений, ожиданий, отношений в обществе. Непосредственное влияние на удовлетворенность жизни оказывает настроение, психическое состояние, психологическая устойчивость личности.

Согласно Т. Тэйлору существует пять общих теорий субъективного благополучия. Он рассматривал его с точки зрения:

- совокупности удовольствия и неудовольствия или счастья и несчастья;
- позитивного отношения к собственной жизни;
- возможности удовлетворения желаний или предпочтений человека;
- совокупности вполне конкретных благ (здоровье, доход и т. д.);
- развития и использования характера и добродетелей человека.

Счастье может выражаться в позитивных эмоциях, физическом здоровье, удовлетворенности жизнью, успешности в реализации целей и ценностей, отношениях с другими, личностном росте, удовольствии, доходе и т. д.

Кроме того, американскими психологами Э. Динером, К. Райаном выделен ряд других психологических теорий субъективного благополучия:

- телическая теория – субъективное благополучие наступает при достижении врожденных или приобретенных потребностей и целей;
- когнитивная теория – когнитивные способности человека (внимание, рабочая память и т. д.) определяют воспринимаемый им уровень субъективного благополучия;
- эволюционная теория – позитивные эмоции рассматриваются в качестве основного фактора субъективного благополучия и развития человеческой цивилизации;
- теория темперамента и личности – темперамент и личностные характеристики человека предопределяют его способность испытывать счастье;
- теория относительных стандартов – субъективное благополучие рассматривается как разница между имеющимися стандартами (прошлые заслуги, уровень жизни других людей и т. д.) и реальным состоянием дел человека.

Таким образом, за различными психологическими теориями скрываются различные психологические конструкты и маркеры счастья.

В настоящее время существует три различных модели субъективного благополучия: гедонистическая, эвдемоническая и модель М. Селигмана.

Первая модель представляет собой «золотой стандарт» в психологических исследованиях и состоит из позитивных и негативных эмоций, а также когнитивной удовлетворенности жизнью. Доказано, что позитивные эмоции влияют на психологическую устойчивость, а она, в свою очередь, положительно сказывается на удовлетворенности жизнью.

Эвдемоническая модель представлена теорией психологического благополучия и теорией самодетерминации. Психологическое благополучие состоит из: автономии, исполнительского мастерства, позитивных отношений с другими, личностного роста, смысла и самопринятия.

Теория самодетерминации рассматривает три базовых психологических потребности (автономия, компетентность и связанность с другими людьми) как основные факторы счастья.

Третья модель представляет собой объединение двух предыдущих взглядов на субъективное благополучие.

М. Селигман предложил свой взгляд (PERMA) на субъективное благополучие, рассмотрев его как совокупность позитивных эмоций, вовлеченности в деятельность позитивных отношений с другими, смысла или осмысленности, а также достижений.

В работах термины субъективного благополучия и психологического благополучия часто употребляются как синонимы. Для многих отечественных и зарубежных исследователей субъективное благополучие является психологическим аналогом философского понятия счастья, а также тесно связано с понятием качества жизни.

Согласно исследовательским данным существуют факторы, оказывающие влияние на субъективное благополучие: доход, уровень материального благосостояния, занятость, образование, брак и семья, поведение и образ жизни, субъективная удовлетворенность отдельными аспектами жизни, личность, биологические факторы [6].

В то же время каждый автор вкладывает в данное понятие свой смысл, строит свои, отличные от других, модели. Например, в модели А. В. Ворониной рассматривается физическое здоровье человека и его психологическая готовность к саморазвитию, определяется психологическое благополучие как системное качество, обретаемое в процессе жизнедеятельности на основе психофизиологической сохранности функций, проявляющееся у субъекта в переживании содержательной наполненности и ценности жизни в целом как средства достижения внутренних, социально ориентированных целей.

Во многих научных работах таких авторов, как М. Селигман, А. В. Воронина, Д. А. Леонтьев, Р. М. Шамянов, удовлетворенность жизнью трактуется как феномен, как некоторая оценка, которой человек характеризует свою текущую жизненную ситуацию. Такая оценка от респондента (при психологическом или социологическом анкетировании) имеет право на существование, но необходимо отметить, что за ней стоит широкий спектр переживаний субъективного благополучия личности. Различные аспекты субъективного благополучия, внутренняя картина этого переживания редко выступали предметом психологического исследования. Исследователи разных областей науки отмечали факты, относящиеся к переживанию благополучия или неблагополучия отдельным индивидом, большей частью обращаясь к его состояниям [3, с. 12; 4; 9, с. 8].

Многие исследователи обнаружили значимые корреляции между здоровьем и субъективным благополучием, но они обнаружили также, что когда эти связи опосредуются другими факторами, такими как активность на досуге, влияние здоровья на субъективное благополучие может значительно уменьшаться. С субъективным благополучием связаны и некоторые другие биологические факторы. Например, плохой сон связан с ощущением несчастья, эта связь, скорее всего, двухсторонняя [5, с. 17].

Американский врач-психоаналитик Франц Александр – автор теории психосоматического возникновения определённых человеческих недугов, один из основателей психосоматической медицины и психоаналитической криминологии. Он считал, что у болезней имеется психологическая предпосылка, чаще всего патологические состояния вызывают негативные чувства и эмоции, страхи, гнев, обида, злоба. По его мнению, лечение людей в состоянии депрессии, болеющих долго и тяжело, должно осуществляться в первую очередь психотерапевтом, и только потом – доктором узкого медицинского профиля [9].

В нашем исследовании мы поставили перед собою цель выявить особенности картины субъективного благополучия лиц, страдающих сахарным диабетом и лиц с другими хроническими заболеваниями. Гипотезой нашего исследования явилось предположение, что субъективное благополучие лиц с диагнозом «сахарный диабет» имеет свои особенности. Для достижения поставленной цели мы решали следующие задачи:

1) изучить теоретическую отечественную и зарубежную литературу по вопросу субъективного благополучия и характеристик лиц с диагнозом сахарный диабет и лиц с другими хроническими заболеваниями;

2) подобрать методику и провести диагностику сферы субъективного благополучия;

3) обработать результаты, сделать выводы.

Исследования проводились на базе стационарного подразделения ГБУЗ «Самарский областной клинический кардиологический диспансер» (г. Самара, ул. Теннисная, д. 39) и ГБУ СО «Реабилитационный центр для инвалидов «Самарский» (г. Самара, ул. Металлистов, д. 63). Выборка включает 26 испытуемых, из которых 8 мужчин и 18 женщин. Средний возраст анкетированных – 62 года. Диагнозы анкетированных по группам заболеваний распределились следующим образом: сахарный диабет – 50 %, заболевания опорно-двигательного аппарата – 11 %, заболевания сердечно-сосудистой системы – 27 %, бронхиальная астма – 4 %, заболевания мочеполовой системы – 8 %.

Французским психологом А. Перуэ-Бадю с коллегами в 1988 году разработана шкала субъективного благополучия Методика представляет собой психодиагностический инструмент для измерения уровня субъективного благополучия, оценивает качество эмоциональных переживаний человека в диапазоне от оптимизма, бодрости и уверенности в себе до подавленности, раздражительности и ощущения одиночества. Русскоязычная адаптация методики выполнена М.В. Соколовой [7]. Мы использовали эту методику в авторской модификации, исходя из возможностей возраста наших испытуемых и особенностей их диагноза.

Шкала состоит из 17 пунктов, содержание которых связано с эмоциональным состоянием, социальным положением и некоторыми физическими симптомами. В соответствии с содержанием пункты делятся на шесть кластеров:

- 1) напряженность и чувствительность;
- 2) признаки, сопровождающие основную психоэмоциональную симптоматику;
- 3) изменения настроения;
- 4) значимость социального окружения;
- 5) самооценка здоровья;
- 6) степень удовлетворенности повседневной деятельностью.

Результаты исследования представлены в приведенной ниже таблице.

№ п/п	Наименование показателя эмоционального состояния	Значение показателя, процентов	
		лица с сахарным диабетом	лица с другими заболеваниями
<b>1. Напряженность и чувствительность</b>			
1.1.	Работа давит на меня	46	61
1.2.	Сложно просить других о чем-либо	69	67
1.3.	Ощущение потребности в уединении	50	31
<b>2. Признаки, сопровождающие основную психоэмоциональную симптоматику</b>			
2.1.	Нарушение сна	69	54
2.2.	Высокий уровень беспокойства	92	69
2.3.	Острота реакции на незначительные неудачи	69	46
2.4.	Усиление рассеянности	23	46
<b>3. Изменения настроения</b>			
3.1.	Хорошее настроение	54	85
3.2.	Оптимистичный настрой	69	85
<b>4. Значимость социального окружения</b>			
4.1.	Со своими проблемами я могу обратиться к кому-нибудь	61	77
4.2.	Чувство одиночества	31	23
4.3.	Удовольствие от общения с близкими	100	92
<b>5. Самооценка здоровья</b>			
5.1.	Чувствуют себя в прекрасной форме	23	39
5.2.	Чувствуют себя здоровыми и бодрыми	39	38
<b>6. Степень удовлетворенности повседневной деятельностью</b>			
6.1.	Утром трудно вставать и работать	85	31
6.2.	Нравится повседневная деятельность	92	77
6.3.	Не скучают в повседневной деятельности	100	62

Как видно из представленной таблицы лица с диагнозом «сахарный диабет» демонстрируют заниженный уровень настроения. А именно разница в изменении настроения составила 31 %. Кроме того, повышен уровень беспокойства у лиц с диагнозом «сахарный диабет», они так же демонстрируют высокий уровень чрезмерной реакции на незначительные препятствия и неудачи (увеличение на 25 %). Но в тоже время признаки, сопровождающие основную психоэмоциональную симптоматику, показывают, что степень удовлетворенности повседневной деятельностью выше на 54 % именно у лиц с диагнозом «сахарный диабет». А также чувство рассеянности больше присуще лицам с другими видами заболеваний (на 23 %), что говорит об усилении уровня контроля со стороны пациентов с сахарным диабетом.

У лиц с диагнозом «сахарный диабет» отмечено нарушение сна на 15 %, снижение оптимистического настроения (на 16 %) и ощущение себя в прекрасной «форме» (на 16 %).

Таким образом, исследования показали, что лица с диагнозом «сахарный диабет» обладают меньшей адаптивностью, т. к. у них выявлены высокий уровень чрезмерной реакции на незначительные препятствия и неудачи, нарушение сна, им тяжелее по утрам вставать и работать. По сравнению с лицами, имеющими другие хронические заболевания, лица с сахарным диабетом склонны демонстрировать заниженный уровень субъективного благополучия и эмоциональный дискомфорт в связи с тем, что у них повышен уровень беспокойства, занижен уровень настроения и ощущения себя в прекрасной «форме».

Гипотеза исследования о том, что субъективное благополучие лиц с диагнозом «сахарный диабет» имеет свои особенности, подтвердилась.

Результаты представленного исследования позволят расширить представления о субъективном благополучии лиц с диагнозом «сахарный диабет» и лиц с другими хроническими заболеваниями.

О роли счастья говорили еще древние философы, а вот психологи смогли подступиться к нему с научных позиций относительно недавно. Субъективное благополучие по праву занимает одно из важнейших мест как в научных исследованиях в позитивной психологии, так и в работе психологов-практиков.

### **Список литературы**

1. Андреева Г. М. Психология социального познания. – М., 2000.
2. Аргайл М. Психология счастья. – СПб: Питер, 2003.
3. Воронина А. В. Оценка психологического благополучия школьников в системе профилактической и коррекционной работы психологической службы: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Томск, 2002.
4. Леонтьев Д. А. Психология смысла. – М., 1999.
5. Лебедева А. А. Перспективы исследования качества жизни у лиц с ограниченными возможностями здоровья // Инклюзивное образование: методология, практика, технология: материалы Международной научно-практич. конф. (20–22 июня 2011 г.) / под ред. С. В. Алехина [и др.]. – М.: МГППУ, 2011. – С. 15–17.
6. Лебедева А. А. Теоретические подходы и методологические проблемы изучения качества жизни в науках о человеке // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2012. – Т. 9, № 2. – С. 3–19.
7. Соколова М. В. Шкала субъективного благополучия. – Ярославль: Психодиагностика, 1996.
8. Подобина О. Б. Социальный интерес и его корреляты в жизненном стиле современника / О. Б. Подобина, О. А. Екимчик // Клиническая и медицинская психология: исследования, обучение, практика. – 2015. – N 1(7). – Режим доступа: [http://medpsy.ru/climp/2015\\_1\\_7/article13.php](http://medpsy.ru/climp/2015_1_7/article13.php). – Загл. с экрана.
9. Франц А. Психосоматическая медицина. Принципы и практическое применение. – М., 2002.
10. Шамяионов Р. М. Методика диагностики субъективного благополучия личности / Р. М. Шамяионов, Т. В. Бескова // Психологические исследования. – 2018. – Т. 11, № 60. – С. 8.



### **ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Дошкольный возраст может рассматриваться как этап интенсивного психического развития ребенка. Эффективность обучения дошкольников зависит от их психофизиологических особенностей. Поэтому на первый план выходит активизация детей к различным видам практической деятельности, непосредственное наблюдение и предметные занятия с дошкольниками.

Основной формой организации и проведения таких занятий выступает ведущий тип деятельности дошкольного периода – игровая деятельность, которая детерминирует основные психические новообразования данного возраста. Посредством игр создаются благоприятные условия для психического и личностного развития ребенка [9].

Игру следует рассматривать как средство и способ познания окружающей действительности при условии руководства данной деятельности компетентным взрослым. Познание осуществляется ребенком за счет его действий и речевой деятельности в процессе решения какой-либо задачи [6].

А. В. Запорожец считает, что нельзя противопоставлять игру учению, но необходимо выяснить, как в игре осуществляется обучение, и как оно влияет на развитие способностей [4].

Для понимания педагогического потенциала игры следует обратиться к рассмотрению особенностей данной деятельности.

В своих исследованиях А. А. Люблинская обращает внимание на особенность игровой деятельности, заключающуюся в сочетании вымысла детей с тем равнением на реальность, которую они отражают в игре [6]. Более того, игра характеризуется гибкостью, многофункциональностью и широким диапазоном вариантов практического применения. По мнению Н. К. Ахметова и Ж. С. Хайдарова, овладение детьми дошкольного возраста новыми способами познания, а также приобретение знаний в процессе игры происходит благодаря проявлению ими активности и самостоятельности [3]. В качестве важнейшего результата игры А. А. Люблинская выделяет глубокую эмоциональную удовлетворённость детей самим процессом игры, отвечающей их потребностям и возможностям действенного познания окружающего мира и активного общения с людьми [6]. Здесь следует отметить тесную связь игровой деятельности с эмоциями. Более того, игра также связана с психическими процессами, в том числе и с критичностью мышления, при этом индивид не только познает окружающую действительность, но и развивается как личность. По мнению С. Л. Рубинштейна и Р. С. Немова, в игре, даже при решении сложных задач, ребенок легче находит пути и способы решения [2].

В игре развиваются психические свойства ребенка: концентрируется внимание, тренируется память и воображение, формируется план представлений, тренируется воля, развиваются способности и творческие возможности. Дошкольник получает огромные возможности для самовыражения, исследования собственных чувств и переживаний [1].

В играх дети систематизируют и закрепляют свои знания, усваивают общие понятия. Ребенок познает действительность, её существенные связи и зависимости главным образом на основе наглядно-образного мышления, которое выступает основной формой мышления на данном возрастном этапе [9]. Дошкольник уже образно мыслит, но ещё не приобрел взрослой логики рассуждения. При этом ребенок может решать мыслительные задачи в представлении, мышление становится внеситуативным. В данный период складываются предпосылки таких качеств ума, как самостоятельность, гибкость и пытливость. Возникают попытки объяснить окружающие явления и процессы. Детские вопросы выступают в данном случае в качестве показателей развития любознательности. На умственное развитие ребёнка дошкольного возраста постоянное влияние оказывают игровая деятельность и социальное взаимодействие. Опыт игровых и социальных взаимоотношений ложится в основу формирования проекции как особого свойства мышления, позволяющего стать на точку зрения других людей, предвосхитить их поведение и в зависимости от этого строить своё собственное поведение.

В игре происходит осознание и отработка социального поведения. Кроме того, образуется игровое сообщество, в котором участники игры совместно делают одно важное дело. Игровая деятельность сплачивает, объединяет в группы и создает условия для развития дружеских взаимоотношений. Игра оказывает влияние на развитие мотивационно-потребностной сферы ребенка: происходит соподчинение мотивов, где социальные мотивы становятся более значимыми для ребенка, нежели личностные. Важное место начинает занимать стремление к социально значимой и социально оцениваемой деятельности.

Благодаря тому, что ребенку в процессе игры необходимо согласовывать свои действия с действиями персонажа или с позицией партнера по игре, происходит преодоление познавательного и эмоционального эгоцентризма. Это помогает ориентироваться во взаимоотношениях между людьми, способствует развитию самооценки и самосознания у дошкольника.

Игра также влияет на развитие произвольной регуляции поведения ребенка, когда дошкольник, воспроизводя типичные ситуации взаимоотношений людей в социальном мире, подчиняет свои собственные желания, импульсы и действует в соответствии с социальными образцами. Это помогает ребенку постигать и учитывать нормы и правила поведения, соотносить с ними свое поведение [1].

Игровая деятельность детей в дошкольных образовательных учреждениях в современных условиях отличается разнообразием. Однако можно выделить некоторые аспекты, которые важно учитывать при проведении игр [8]. Во-первых, детям необходимо четко разяснять стоящие перед ними задачи и определять правила игры. При этом объяснение должно быть эмоционально выразительное. Во-вторых, воспитателю в игре следует занимать позицию равноправного партнера, живо и эмоционально реагировать на ход игры, поддерживать интерес к действиям каждого ребенка. В-третьих, важно обеспечивать постоянную смену игровых ролей, а также варьировать задания и правила игры. В-четвертых, необходимо осуществлять индивидуально-дифференцированный подход к детям через вариантность игровых заданий и правил.

Следует отметить игры, специально разработанные для детей дошкольного возраста, имеющие соответствующее возрасту содержание и определенные правила. К таким играм относятся дидактические. Дидактическая игра является ценным средством воспитания умственной активности детей, она активизирует психические процессы, вызывает живой интерес у детей к процессу познания. Дидактические игры позволяют индивидуализировать работу, давать задания, посильные каждому ребенку, с учетом его умственных и психофизических возможностей, и максимально развивать способности детей [7].

Дидактическая игра представляет собой сложное педагогическое явление: она является и игровым методом обучения детей дошкольного возраста, и формой обучения детей, и самостоятельной игровой деятельностью, и средством всестороннего воспитания ребенка. Игра – это мощный стимул и разносторонняя, сильная мотивация в обучении детей дошкольного возраста; это специфическая, полноценная и достаточно содержательная для детей деятельность, имеющая свои побудительные мотивы и способы действий [9].

Главным условием развития познавательной сферы детей дошкольного возраста является доступная, интересная деятельность, ощущение успеха, эмоциональный комфорт, доброжелательное отношение к детям. Именно такие условия можно создать при использовании дидактических игр во всех видах учебно-образовательной деятельности [5].

Поскольку в ситуации игры ребенку понятна необходимость приобретения новых знаний и способов действия, он сам стремится научиться тому, чего еще не умеет.

Заслуживает внимания точка зрения Н. Н. Поддьякова, который определяет необходимость давать детям ключ к познанию действительности, а не стремиться к исчерпывающей сумме знаний. Он считает, что детям в старшем дошкольном возрасте воспитатель должен не только обеспечить усвоение определенной для них системы знаний об окружающей действительности, но и дать приемы и способы, посредством которых дети усваивают знания, ищут ответы на вопросы, решают разнообразные задачи. Исследователь А. К. Бондаренко отмечает, что дидактические игры содержат загадки, предположения, головоломки, несущие в себе проблемность, которая является мощным стимулятором умственной активности детей [4].

Суммируя все вышесказанное, можно заключить, что игровая деятельность представляет собой неотъемлемый инструмент эмоционального и интеллектуального развития дошкольника.

## Список литературы

1. Абраимова В. А. Роль игры в обучении и развитии ребенка дошкольника // Психодидактика высшего и среднего образования: материалы девятой международной научно-практической конференции. – Барнаул: Алтайский ГПУ, 2012. – С. 21–26.
2. Акбарова Ф. Дидактическая игра как средство развития мышления младших школьников // Школьная педагогика. – 2015. – № 2. – С. 8–10.
3. Активизация познавательных способностей учащихся начальных классов с помощью элементов занимательной математики / Ж. А. Жунисбекова [и др.] // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2014. – № 9. – С. 132–136.
4. Акулова Е. Ф. Дидактическая игра как эффективная форма создания социальной ситуации развития дошкольников // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2009. – № 98. – С. 9–15.
5. Бородина В. Н. Роль игры в развитии познавательной сферы детей старшего дошкольного возраста / В. Н. Бородина, Е. В. Певнева // Развитие человека в современном мире: материалы VI Всероссийской научно-практич. конф. с междунар. участием. – Новосибирск: Новосибирский ГПУ, 2015. – С. 178–186.
6. Горбунова Г. П. Актуальность и проблемы сюжетно-ролевой игры современных дошкольников // Сборники конференций НИЦ Социосфера. – 2013. – № 52. – С. 86–91.
7. Долбнев В. В. Пути и средства активизации познавательной деятельности младших школьников в учебном процессе // Альманах современной науки и образования. – 2010. – № 5. – С. 95–98.
8. Максимова С. М. К. Потенциал игровой деятельности в формировании готовности ребенка к школе / С. М. Максимова // Воспитание и обучение: теория, методика и практика: сборник материалов VII Международной научно-практической конференции. – Чебоксары: Интерактив плюс, 2016. – С. 89–92.
9. Практическая психология образования / под ред. И. В. Дубровиной: учебник для студентов высших и средних специальных учебных заведений. – М.: Творческий центр, 2000.

**Шмойлова Ирина Сергеевна**

Психолого-педагогический факультет, 1-й год обучения

Научный руководитель:

Никулина Елена Борисовна, к. п. н., доцент

## ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ

### ФОРМИРОВАНИЯ БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ НА ДОРОГАХ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

На современном этапе развития общества аварийность и травматизм на дорогах превратились в серьезную социальную проблему. Так, согласно докладу Всемирной Организации Здравоохранения о состоянии безопасности дорожного движения в мире (по состоянию на 2015 год), общее число случаев смерти в результате дорожных аварий составило на тот период времени – 1,25 миллиона случаев в год.

Если обратиться к документам Всемирной Организации Здравоохранения, то можно сделать неутешительный вывод: если не принять каких-либо мер по решению данной проблемы, то к 2030 году травмы, полученные во время дорожно-транспортных происшествий, займут пятое место среди наиболее распространенных причин смерти.

Если обратиться к статистике касательно Российской Федерации, то можно указать следующие особенности:

- в 2015 году количество погибших в ДТП составило 23 114 человек; погибло 737 детей;
- в г. Москва в 2015 году потери при дорожно-транспортных происшествиях составили 673 человека, из них 11 детей (1,49 % от общего числа погибших);
- в г. Санкт – Петербург в том же году погибло 123 человека, из них 1 ребенок (0,81 % от общего числа погибших);
- в г. Самара (по состоянию на 2018 год) на дорогах случилось 561 дорожно-транспортное происшествие с участием детей, погибли 13 ребят, 620 получили ранения.

Официально признание данной проблемы мировым сообществом было сделано при активном обсуждении вопросов глобальной политики на Конференции ООН по устойчивому развитию (Рио-де-Жанейро +20). Участниками данного мероприятия была подчеркнута тесная связь между безопасностью дорожного движения и устойчивым развитием [8].

Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации № 373 от 6 октября 2009 года утвержден федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. Данный документ направлен на формирование условий для эффективной реализации и освоения обучающимися основной образовательной программы начального общего образования [7, с. 1–33]. В федеральном образовательном стандарте начального общего образования имеется следующая основная задача реализации предметной области «Обществознание и естествознание (Окружающий мир): формирование модели безопасного поведения в условиях повседневной жизни и в различных опасных и чрезвычайных ситуациях [7, с. 34–35].

В планируемых результатах начального общего образования отображены обобщенные лично-стно – ориентированные цели образования, которые допускают дальнейшее их уточнение и конкретизацию для определения и выявления всех элементов, подлежащих формированию и оценке.

Таким образом, в данном документе отражены следующие позиции, касающиеся проблемы формирования безопасного поведения на дорогах обучающихся. В результате изучения курса «Окружающий мир» выпускник начальной школы получит возможность расширить, систематизировать и углубить исходные представления о природных и социальных объектах и явлениях как компонентах единого мира, овладеет основами практико-ориентированных знаний о природе, человеке и обществе.

В разделе «Человек и природа» конкретизируется следующее: выпускник научится понимать необходимость соблюдения правил безопасного поведения.

В разделе «Человек и общество» отображена следующая позиция: выпускник научится соблюдать правила личной безопасности и безопасности окружающих [5, с. 110].

В Российской Федерации утверждена Федеральная целевая программа «Повышение безопасности дорожного движения в 2013–2020 годах». Особым пунктом данной программы вынесены мероприятия, способствующие усилению безопасности детей на дорогах, а именно пропаганде изучения Правил дорожного движения. Таким образом, Федеральная целевая программа предусматривает: обучение детей и подростков Правилам дорожного движения; формирование у детей навыков безопасного поведения на дорогах; укрепление и контроль дисциплины участия детей в дорожном движении; создание условий безопасного участия детей в дорожном движении [4, с. 43–46].

Основными мероприятиями Федеральной целевой программы являются: создание федеральных экспериментальных центров (полигонов) «Детский автогород»; развитие в каждом субъекте Российской Федерации сети базовых, муниципальных и мобильных детских автогородков, учебных площадок и учебно-методических центров сопровождения деятельности по профилактике детского дорожно-транспортного травматизма; проведение широкомасштабных акций «Внимание-дети!», «Внимание-пешеход!», «Вежливый водитель», «Зебра» и др.; проведение конкурсов «Безопасное колесо», «Дети и дорога»; продолжение работы по профилактике дорожно-транспортного травматизма в детских дошкольных организациях, школах путем создания уголков и кабинетов по безопасности дорожного движения, подготовки учебных программ и методических материалов для проведения занятий с детьми, повышения квалификации педагогов и др.

Таким образом, цели и задачи по формированию безопасного поведения на дорогах обусловлены национальным интересом, государственной политикой в образовании.

Культура поведения на дорогах есть целостность некоторых составляющих: - культура поведения пешехода; культура поведения водителей; культура поведения пассажиров.

Обучение детей правилам безопасности дорожного движения – это систематический и целенаправленный процесс, в ходе которого обучаемые получают знания, умения и навыки, необходимые для безопасного движения в роли пешехода, водителя и пассажира.

Безопасное поведение обучающихся на дорогах представляет собой систему ценностей, знаний, способов деятельности, норм, правил безопасности, основная функция которых – формирования и развитие у обучающихся законопослушного поведения на дороге, готовности к профилактике и минимизации опасных факторов на дороге, использованию социальных факторов безопасности [1, с. 156].

Безопасное поведение на дорогах обучающихся, по мнению Дронова А. А., включает в себя компоненты деятельности (мотивы безопасности, знания и умения обеспечения безопасности, безусловного соблюдения правил дорожного движения, опыт творческого решения проблем безопасности, опыт самоконтроля в обеспечении безопасности на дороге), направления базовой культуры

личности (прежде всего мировоззренческую, нравственную, психологическую готовность к безопасному поведению на дорогах), основные функции, которых – защита от факторов риска, создание безопасных условий нахождения на дороге, развитие безопасной жизнедеятельности [1, с. 145].

Структурными компонентами формирования безопасного поведения обучающихся на дорогах являются:

– аксиологический компонент (или мотивационно –ценностный компонент) –высокий уровень самосознания, ответственность, дисциплинированность и т. д. [3, с. 25];

– когнитивный компонент – знания о возможных опасностях на дорогах для участников дорожного движения;

– деятельностный компонент – умения, навыки практической реализации теоретических принципов, предполагающих минимальную вероятность появления возможных опасностей на дороге [6, с. 173–179].

Актуальность работы по формированию безопасного поведения подтверждается статистикой: каждый год на автодорогах мира погибает 1,25 миллиона человек (по данным на 2015 г.). Таким образом, аварийность и травматизм на дорогах превратились в серьёзную социально – экономическую проблему во всем мире. Ежегодно в мире на дорогах в результате дорожно-транспортных происшествий погибает более 260 тыс. детей.

Воспитательная система конкретной образовательной организации является сложным процессом, происходящим под влиянием множества различных факторов.

В ГБОУ ООШ с. Старосемейкино воспитательная система по указанному направлению представлена в следующих нормативно-правовых и методических актах.

- Приказ о создании отряда юных инспекторов дорожного движения.
- Паспорт дорожной безопасности образовательной организации (утвержден 31.08.2016, согласован 01.09.2016 в ОГИБДД ОМВД).

- Приказ об ответственном за ПБДД (№50-од, от 03.09.2018г.)

- Приказ о тарификации педагогических сотрудников ГБОУ ООШ с. Старосемейкино (№ 76-од, от 31.08.2018г.)

- Журнал инструктажа по обучению детей навыкам поведения на дорогах.

- Схема безопасного маршрута к школе.

- Учебный план ГБОУ ООШ с. Старосемейкино (утвержден 31 августа 2018 года).

- План совместной работы ГБОУ ООШ с. Старосемейкино Красноярского района и ОГИБДД ОМВД России по Красноярскому району по профилактике детского дорожно-транспортного травматизма (утверждён 31.08.2018 г.)

- План работы ГБОУ ООШ с. Старосемейкино по профилактике детского дорожно-транспортного травматизма на 2018-2019 учебный год (утверждён 28.08.2018 г.)

Рабочая программа по внеурочной деятельности «Юные инспектора дорожного движения».

Программа внеурочной деятельности «Юные инспектора дорожного движения» составлена на основе набора учебно – методических пособий, рекомендаций и диагностических материалов для учителей и родителей, выпущенного ФКУ «Дирекция по управлению федеральной целевой программой «Повышение безопасности дорожного движения в 2013–2020 гг».

Для использования в работе данные методические материалы были рекомендованы письмом МО-16-09-01/735ту.

Цель программы: привлечь учащихся к активной работе по пропаганде Правил дорожного движения.

Задачи:

1. Сформировать у обучающихся устойчивые знания и навыки соблюдения и выполнения Правил дорожного движения.

2. Применять современные формы и методы обучения, инновационные технологии, направленные на предупреждение несчастных случаев на улицах и дорогах.

3. Поддерживать у родителей обучающихся устойчивый интерес к безопасности и здоровью детей как участников дорожного движения.

4. Использовать материально-технический потенциал школы и другие её возможности для обучения и воспитания грамотных участников дорожного движения.

Основные формы и методы работы: совместная работа ОУ с отделом ГИБДД; встреча сотрудников ОГИБДД с обучающимися на классных часах (проведение профилактических мероприятий по формированию безопасного поведения на дорогах); встреча сотрудников ОГИБДД с родителями обучающихся (выступления представителей ГИБДД на родительских собраниях, встречах); совместное планирование деятельности с ОГИБДД (составление планов); организация работы отряда ЮИД; работа с родителями (включенность родителей в реализацию программы); методическая работа (создание методической копилки инноваций педагогов школы; разработки мероприятий, тематических вечеров, праздников, памяток, контрольно-диагностических материалов, консультации для классных руководителей по проведению классных часов по следующим темам: «Маршрут школа – дом»; «Дорожные знаки»; «Дорожная разметка»; «Сигналы светофора»; «Проезд перекрестков»).

Реализации программы помогает хорошая методическая и информационная обеспеченность в рамках Федеральной целевой программы «Повышение дорожной безопасности в 2013–2020 годах» на портале «Город дорог» (<https://pdd.fcp-pbdd.ru/>). К программе предоставляются разработанные методические и интерактивные пособия:

- Электронный интерактивный курс по БДД.

Интерактивный курс учитывает возрастные особенности учеников 1–4 классов. Учебный материал сопровождается наглядными и понятными для детей начальной школы иллюстрациями. Используется большое количество заданий занимательно-игрового характера – загадки, ребусы, кроссворды, которые делают занятия интересными и увлекательными для детей.

- Обучающая игра «БДД для школьников», разработанная с учетом возрастных и психологических особенностей обучающихся.
- Комплект анимационных фильмов, раскрывающих основные темы.
- Также в комплект входит специальное программное обеспечение: игра «безопасный маршрут», «дорожное домино» и др., что позволяет разнообразить внеурочную деятельность интересными видами деятельности.

Необходимо отметить, что работа кружка будет неполной, если обучающиеся не примут участие в конкурсе агитбригад по профилактике детского дорожно-транспортного травматизма, который организуется местными отделами образования. Для подготовки к конкурсу в тематическом планировании на каждый класс выделено по 2–4 часа на проектную деятельность.

На отдельных уроках, начиная с 1 класса, проводится работа по созданию школьной газеты по профилактике дорожных –транспортных происшествий. В первое время дети определяются с назначением газеты, ее тематикой, рубриками, назначают редакторов, художников, корректоров, корреспондентов и фотографов.

В школьной газете «Зebra» детьми были созданы рубрики: «Дорожная азбука» (статьи главного редактора (учителя) о дорожных знаках и Правилах дорожного движения), «На тротуаре цветными мелками» (стихотворения, рассказы по дорожной тематике), «Дорожная история» (статьи, касающиеся истории возникновения светофора, зебры и т. д.), «Собираемся в дорогу» (заметки, отражающие подготовку к путешествиям и поездкам), «Чужой край» (рубрика, раскрывающая особенности Правил дорожного движения в разных странах).

На последующих этапах учитель раздает заранее подготовленные темы, дети самостоятельно (или при помощи родителей) изучают информацию и готовят заметки для газеты. Назначенные ранее редакторы собирают статьи, просматривают их и передают главному редактору. Педагог корректирует материалы и оформляет их в форме газеты. По итогам работы выпускается номер ограниченным тиражом для бесплатного распространения.

Таким образом, нами были изучены нормативно-правовые, программно-методические документы, регламентирующие образовательный процесс образовательной организации, в контексте формирования безопасного поведения на дорогах во внеурочной деятельности у младших школьников. Изучено состояние педагогической, методической, научно-исследовательской работы; обеспеченность кадрами (профессионализм, компетентность); материально-техническое оснащение образовательного процесса образовательной организации в рамках формирования безопасного поведения на дорогах во внеурочной деятельности у младших школьников в ГБОУ ООШ с. Старосемейкино.

## Список литературы

1. Дронов А. А. Формирование культуры безопасности жизнедеятельности студентов учреждений среднего профессионального образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Воронеж, 2009.
2. Крепышева Н. В. Методические и организационно – правовые проблемы оценки ущерба от дорожно-транспортных происшествий // Федеральная целевая программа повышения безопасности дорожного движения в 2006–2012 годах: опыт разработки и реализации. – М., 2012. – С. 92–97.
3. Мошкин В. Н. Безопасность ребенка: методические рекомендации. – Барнаул: АГИК, 1992.
4. О Концепции федеральной целевой программы Повышение безопасности дорожного движения в 2013–2020 годах: Распоряжение правительства Российской Федерации № 1995-р от 27.10.12. – Режим доступа: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70149350/>. – Загл. с экрана.
5. Планируемые результаты начального общего образования / Л. Л. Алексеева [и др.]: под ред. Г. С. Ковалевой, О. Б. Логиновой. – М.: Просвещение, 2011.
6. Толочко Е. И. Культура безопасности поведения на дорогах как многоаспектная социально – педагогическая проблема // Человек и образование. – 2015. – № 1(42). – С. 173–179.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: текст с изм. и доп. на 2011 г. / М-во образования и науки Рос. Федерации. – М.: Просвещение, 2011.
8. Экономический рост и устойчивое развитие / Организация Объединенных Наций. – 2015. – Режим доступа: [un.org/ru/sections/priorities/economic-growth-and-sustainable](http://un.org/ru/sections/priorities/economic-growth-and-sustainable). – Загл. с экрана.

**Шоп Ирина Семеновна**

Психолого-педагогический факультет, 2-й год обучения

Научный руководитель:

Горохова Маргарита Юрьевна, к. психол. н., доцент

## ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ОДАРЕННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ СТАРШЕГО ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

Современная теория и практика испытывают острый дефицит исследований, связанных с решением проблем педагогического обеспечения профессионального самоопределения обучающихся старшего подросткового возраста с признаками одаренности.

Проблема одаренности привлекала внимание многих психологов за рубежом и в нашей стране. Вопросом одаренности занимались такие известные учёные как Б. М. Теплов, Н. С. Лейтес, А. Г. Петровский, С. Л. Рубинштейн, А. М. Матюшкин, Дж. Гилфорд, Н. С. Лейтес, Л. Термен, Дж. Рензулли и др. [6; 7].

На основании их трудов можно вывести следующие определения. Одаренный обучающийся старшего подросткового возраста – это подросток, который выделяется яркими, очевидными, иногда выдающимися достижениями в том или ином виде деятельности. Одаренные подростки – особая, хрупкая часть нашего социума, это культурный и научный потенциал общества, от которого зависит, как будут развиваться наука, культура и техника в будущем. Оба этих взгляда можно считать укоренившимися, стереотипными. Но являются ли они достоверными на сегодняшний день?

По мнению большинства ученых (Е. А. Климова, Н. С. Пряжникова, Т. В. Кудрявцева, Е. М. Борисовой, И. М. Кондакова, А. В. Сухарева, Г. С. Прыгина, А. К. Осницкого и др.), старший подростковый возраст – это период подготовки к выбору будущей профессии и осуществления профессионального выбора, перехода к профессиональному обучению [7].

В период старшего подросткового возраста каждый старшеклассник начинает строить жизненные планы и сознательно задумываться над выбором профессии. Этот выбор диктуется не только ориентацией на жизненное требование призвания, на сферу деятельности, в которой человек может быть максимально полезен другим (например, врач, педагог, исследователь), но и конъюнктурой, выгодой, практической ценностью данной профессии в конкретной ситуации общественного развития страны. Только очень целеустремленные и по-настоящему увлеченные люди 15–17 лет сохраняют верность призванию на пути дальнейшего профессионального становления, личностного самоопределения [6].

Возникающая на рубеже подросткового и юношеского возраста потребность в личностном и профессиональном самоопределении не только влияет на характер учебной деятельности старшеклассника, но иногда и определяет ее. Это относится и к выбору учебного заведения, классов с уг-

лубленной подготовкой, игнорированию предметов того или иного цикла: гуманитарного или естественнонаучного. Подобные выборы являются выражением направленности личности, проецированием себя в будущее, профессиональной ориентацией [2].

На выбор профессии оказывает влияние ряд факторов, такие как родители, радио и телевидение, друзья, книги, учителя, кино, газеты и журналы. Фактически большинство молодых людей согласуют свои профессиональные планы и с родителями, и с друзьями (под влиянием друзей могут за компанию идти в то или иное учебное профессиональное учреждение). По данным зарубежных исследователей, 39 % опрошенных отмечают, что на их профессиональный выбор оказали влияние учителя в старших классах. Но влияние родителей сильнее, чем влияние учителей.

В нынешней действительности феномен профессионального самоопределения у старшеклассников подвергся достаточно значительным изменениям, которые нуждаются в изучении. Для современных психологов уже очевидно, что возрастной диапазон профессионального самоопределения сместился с возраста 15–17 лет (10–11 класс) на 19–20 лет (2 курс вуза), и только в этот период у большинства молодежи начинается подлинный поиск профессиональной идентичности.

Как это происходит у одаренных обучающихся – исследовано очень мало, а конкретнее, почти никем. Мы решили предпринять попытку восполнить этот пробел и предметом нашего исследования явились особенности профессионального самоопределения одаренных обучающихся старшего подросткового возраста. Из анализа научной литературы следует, что одаренные учащиеся отличаются более ранним выбором, более конкретны и самостоятельны в своем выборе.

В соответствии с вышесказанным, мы предположили, что в условиях кризиса профессионального самоопределения одаренные обучающиеся старшего подросткового возраста отличаются специфическими факторами профессионального выбора, более высокой мотивацией достижения успеха и творческим потенциалом, нежели учащиеся общеобразовательной школы. При этом возрастной аспект кризиса у них проявляется мягче: эмоциональный фон позитивнее, самочувствие лучше, активность выше вследствие большей определенности профессионального выбора.

Исследование проводили с помощью методик: опросник для выявления навязанности профессионального выбора А. В. Тихомирова, «Ваша мотивация к успеху» О. Потемкина, Е. Потемкина, «Каков ваш творческий потенциал?» О. Потемкина, Е. Потемкина, Методика «Самочувствие. Активность. Настроение» В. А. Доскин, Н. А. Лаврентьева и др. Для выявления достоверно значимых различий мы использовали U-критерий Манна – Уитни.

В качестве баз исследования были выбраны ГБНОУ Самарской области «Самарский региональный центр для одаренных детей» и ГБОУ «Школа № 3 г. о. Самара». Выборку составили 30 учащихся 10-х классов Центра для одаренных детей и 30 учащихся 10-х классов типовой общеобразовательной школы.

Первостепенно мы обработали полученные данные опросника «Самочувствие. Активность. Настроение» В. А. Доскина, Н. А. Лаврентьевой для уточнения состояния прохождения возрастного кризиса 17 лет испытуемыми и получили такие результаты: показатели таких состояний, как самочувствие и настроение у одаренных обучающихся значительно ниже, чем у обучающихся из общеобразовательной школы, а активность выше. При помощи критерия Манн-Уитни мы установили достоверно значимые различия. Они касаются шкал «Самочувствие» и «Активность» при  $p < 0,05$  при критическом значении 338 для выборок из 30-ти человек. Это означает, что учащиеся из Центра одаренных детей действительно проявляют большую активность, но чувствуют себя хуже, чем учащиеся общеобразовательного класса.

Мы связываем этот факт с высокой загруженностью одаренных старшеклассников: они длительное время пребывают в условиях повышенной учебной нагрузки, что не может не сказаться на физическом и психологическом состоянии, при этом им приходится быть энергичными и активными, чтобы преуспевать в интенсивном ритме.

Далее нами проводилось исследование факторов навязанности профессионального выбора по одноименному опроснику А. В. Тихомирова. Результаты однозначно свидетельствуют о том, что на обучающихся общеобразовательных классов многие факторы влияют значительно сильнее, чем на обучающихся центра одаренных детей, а именно: последние менее подвержены влиянию сверстников, моды на профессию, родительскому воздействию, влиянию СМИ и т. д.

Достоверно значимые различия при  $p < 0,05$  выявлены по следующим факторам:



– *компенсаторный* (выбор вида деятельности, компенсирующей «дефекты» развития личности) и *стадный выбор* (конформный выбор профессии под влиянием значимой для человека референтной группы) – 26 б. у одаренных подростков и 35 б. у подростков из общеобразовательной школы;

– *ситуативно-прагматический* (такой выбор обусловлен рейтингом выбираемой профессии на рынке труда) – 25 б. у одаренных подростков и 37 б. у подростков из общеобразовательной школы;

– *антипрофессия* (выбор социально неодобряемой профессии) и *телевизионный фактор* также 26 б. у одаренных подростков и 35 б. у подростков из общеобразовательной школы.

Из этого следует, что группа подростков из центра одаренных детей к выбору профессии подходит более самостоятельно, менее подвержена влиянию СМИ, рынку труда, воздействию сверстников и желанию компенсировать недостатки.

Следующим этапом стало исследование творческого потенциала по методике Потемкиных. Незначительная разница отмечается по таким шкалам, как: любознательность и стремление быть независимым (у одаренных выше). Тяга к знаниям и самостоятельности, способность абстрагироваться также преобладает у одаренных обучающихся, амбициозность проявляется одинаково, наравне с обучающимися общеобразовательной школы. А вот вера в себя ниже у одаренных обучающихся, чем у обучающихся из общеобразовательной школы. Статистически значимых различий мы тут не обнаружили.

В завершении исследования мы выявляли мотивацию испытуемых по методике «Ваша мотивация к успеху» О. Потемкина, Е. Потемкина. Как выяснилось, между двумя исследуемыми группами по уровню мотивации к достижению успеха разницы практически нет. Статистически различия также не подтверждены.

Таким образом, наша гипотеза о том, что профессиональное самоопределение у обучающихся центра одаренных детей имеет свои особенности, подтвердилась в части влияния определенных факторов.

Подводя итог всего вышесказанного, можно сделать вывод, что на профессиональный выбор одаренных обучающихся старшего подросткового возраста в меньшей степени влияют сверстники (стадный выбор), телевидение (телевизионный фактор), ситуация на рынке труда (ситуативно-прагматический выбор), выбор социально неодобряемой профессии (антипрофессия), стремление к компенсации (компенсаторный выбор). Они однозначно более самостоятельны и независимы в профессиональном выборе, нежели обучающиеся общеобразовательной школы.

Вместе с тем, на наш взгляд, исследование очертило ряд важных проблем, которые нуждаются в рассмотрении:

- необходимость уточнения содержания понятия одаренный ребенок;
- необходимость более тщательного отбора методик для определения одаренности;
- необходимость проведения сравнительных исследований в кросскультурном плане.

### **Список литературы**

1. Афанасьева В. Н. Дидактика для одаренных детей / В. Н. Афанасьева, Ж. П. Карамбаев // Одаренный ребенок. – 2010. – № 6.
2. Божович Л. И. Проблемы формирования личности // Избранные психологические труды / ред. и вступ. ст. Д. И. Фельдштейна. – М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001.
3. Долматова С. В. Сознательный выбор профессии как признак личностной зрелости субъекта // Материалы III Всероссийского съезда психологов 25–28 июня 2003 г. – СПб: Изд-во Санкт-Петербургского государственного университета, 2003. – Т. 3. – С. 123–125.
4. Захарченко Т. В. Программа психолого-педагогического сопровождения одаренных детей // Одаренный ребенок. – 2011. – № 1.
5. Климова Е. К. Психология успеха. Тренинг личностного и профессионального развития: учебно-методическое пособие. – СПб: Речь, 2013.
6. Лейтес Н. С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия // Лейтес Н. С. Избранные труды. – М.: МПСИ, 2003.
7. Матюшкин А. М. Загадки одаренности. – М.: Школа-пресс, 1993.
8. Рогов Е. И. Выбор профессии: становление профессионала. – М.: Владос-пресс, 2013.
9. Румянцева Н. С. К проблеме профессионального самоопределения старшеклассников // Материалы научной конференции. – М.: Норма, 2004.

## АСПИРАНТЫ

**Бугаева Дарья Эдуардовна**

Психолого-педагогический факультет, 4-й год обучения

Научный руководитель:

Матасова Инна Леонидовна, к. психол. н., доцент

### **ФОРМИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОГО ОТНОШЕНИЯ ПЕДАГОГА К ОБУЧАЮЩИМСЯ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ**

Главным объектом психологии был и остается человек. Проблема отношения – одна из ключевых проблем психологии. Вопросы межличностных отношений являются одними из важнейших вопросов житейской и научной психологии. Одной из задач педагогической психологии является обеспечение взаимодействия поколений. Актуальной проблемой является проблема построения толерантных отношений в условиях образовательной среды, в которой толерантное отношение педагога к обучающимся играет важнейшую роль.

За последнее время участились случаи проявления деструктивных стратегий взаимодействия и агрессивного поведения в педагогической среде. Лауреатами национального конкурса «Золотая Психея» по итогам 2016 года Т. Н. Банщиковой, В. А. Соломоновым и Е. А. Фоминой в рамках научно-исследовательского проекта «Роль осознанной саморегуляции в управлении агрессией в профессиональной педагогической деятельности: дифференциальный и кросскультурный аспекты» выявлена тенденция роста агрессивности педагогов: индекс агрессивности (интегральная характеристика готовности к агрессивному поведению) у представителей педагогической профессии с 1999 года по 2016 год вырос на 4,6 %. Ситуация осложнена также отсутствием развитой школьной психологической службы в системе образования.

Обзор отечественной и зарубежной литературы показывает, что психологическая наука располагает небольшим количеством исследований по разработке проблемы отношения человека к человеку в области педагогической деятельности. Активно исследовалось понятие «отношение» как категория психологии (А. Ф. Лазурский, С. Л. Рубинштейн, В. Н. Мясищев, Б. Ф. Ломов, Н. Sullivan, Т. Wilder, Э. В. Галажинский, В. Е. Ключко), выделялись виды отношений (Я. Л. Коломенский, В. Н. Куницына, В. Н. Панферов, Г. М. Андреева), межличностные отношения как частный случай психологических отношений (А. А. Бодалев, Е. Ю. Клепцова, Н. Н. Обозов, А. В. Петровский, Е. Л. Доценко), толерантность в системе отношений личности (С. Л. Яшук), толерантное отношение в системе «обучающийся – педагог» и «обучающийся – обучающийся» (Е. М. Карпезина, Ю. Р. Мухина, Т. В. Углова). Однако при всем многообразии исследований, на данный момент времени отсутствует экспериментально обоснованная модель формирования толерантных отношений педагога к обучающимся через образ в сознании педагога в процессе взаимодействия субъектов образовательной деятельности в условиях образовательной среды.

Очевидным становится **противоречие** между необходимостью формирования толерантного отношения педагога к обучающимся в условиях образовательной среды, и отсутствием модели, а также средств, форм и методов формирования толерантного отношения педагога к обучающимся.

Стремление к разрешению этого противоречия определило проблему данного исследования. *В теоретическом плане* – это проблема определения психолого-педагогических средств, обеспечивающих формирование толерантного отношения педагога к обучающимся. *В практическом плане* – это проблема научно-методического обоснования программы формирования толерантного отношения педагога к обучающимся.

**Объект исследования:** толерантное отношение педагога к обучающимся.

**Предмет исследования:** условия и средства формирования толерантного отношения педагога к обучающимся.

**Цель исследования:** теоретическое обоснование психолого-педагогических условий формирования толерантного отношения педагога к обучающимся.

**Гипотеза исследования** состоит в предположении о том, что

1. Толерантное отношение педагога к обучающимся как определенное качество взаимодействия возможно при наличии позитивного эмоционального отношения педагога к обучающимся.

2. Осуществлять процесс формирования толерантного отношения педагога к обучающимся возможно целенаправленно. Реализация психолого-педагогической модели формирования толерантного отношения педагога к обучающимся будет эффективной, если будут сформированы: знания педагога о конфликте и разрешении конфликтных ситуаций, положительное отношение педагога к обучающимся, конгруэнтность в отношениях, а также выраженные толерантные установки педагога по отношению к обучающимся.

3. Процесс формирования толерантного отношения педагога к обучающимся становится возможным, если:

- будет сформирован адекватный образ-отражение обучающихся в сознании педагога;
- взаимодействие педагога и обучающихся, будет направлено на сотрудничество и компромисс.

С целью корректного изучения толерантного отношения педагогов к обучающимся разработана программа диссертационного исследования, состоящая из нескольких этапов.

1. Организационный этап. На основе анализа научной психологической литературы по проблеме формирования толерантного отношения обоснованы проблема исследования, его объект, предмет, цель и задачи.

2. Констатирующий этап экспериментального исследования направлен на изучение исходных показателей толерантного отношения педагога к обучающимся.

3. Формирующий этап предполагал реализацию содержания модели формирования толерантного отношения педагогов к обучающимся и измерение эффективности работы модели.

4. Аналитический этап. Осмыслены и обобщены результаты исследования толерантного отношения педагога к обучающимся в условиях образовательной организации, сформулированы выводы.

С целью формирования выборки для проведения исследования организовано психодиагностическое обследование<sup>247</sup> педагогов (среди них 118 педагогов ГБОУ СОШ № 1 «ОЦ» с. Кинель-Черкассы и ГБОУ СОШ № 3 п. г. т. Смышляевка и 129 педагогов – слушателей курсов повышения квалификации по кафедре методики физической культуры и оздоровительно-профилактической работы СИПКРО) с применением методик, позволяющих изучить объективные (возраст, уровень образования, стаж педагогической деятельности) и субъективные (профессиональные) особенности педагогов, а именно: анкета первичной информации о педагоге (авторская); методика диагностики эмоционального выгорания личности (В. В. Бойко). В результате выявлена «группа риска» по проявлению интолерантного отношения к обучающимся среди педагогов заявленных общеобразовательных организаций.

Выборку составили 190 педагогов «группы риска» по проявлению интолерантного отношения к обучающимся. Для констатации исходных показателей толерантного отношения педагога к обучающимся в рамках данного исследования было сформировано 2 группы испытуемых: экспериментальная и контрольная, каждая численностью по 95 педагогов.

В экспериментальную группу вошли 95 педагогов «группы риска» по проявлению интолерантного отношения к обучающимся из общеобразовательных организаций Самарской области, а именно: педагоги ГБОУ СОШ №1 «ОЦ» с. Кинель-Черкассы и ГБОУ СОШ № 3 п. г. т. Смышляевка. В число контрольной группы вошли 95 педагогов «группы риска» по проявлению интолерантного отношения к обучающимся из общеобразовательных организаций Самарской области, проходившие повышение квалификации на базе СИПКРО. Статистически значимые различия объективных и субъективных характеристик экспериментальной и контрольной групп установлены не были.

Замеры исходных и итоговых показателей толерантного отношения педагогов проводились с использованием диагностического инструментария, представленного в таблице 1.

На констатирующем этапе статистически значимых различий исходных показателей толерантного отношения педагога к обучающимся установлено не было.

На формирующем этапе эксперимента на основе разработанной теоретической модели формирования толерантного отношения педагога к обучающимся с учетом исходных показателей толерантного отношения педагогов к обучающимся разработана была реализована экспериментальная программа формирования толерантного отношения педагога к обучающимся в условиях образовательной среды, содержащая программу психологического лектория, программу социально-психологического тренинга и программу психологических консультаций для педагогов и направленная на формирование когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов толерантного

отношения при помощи таких инструментов (средств), как взаимодействие педагога с обучающимися и образ обучающихся в сознании педагога.

Таблица 1

Диагностический инструментарий  
констатирующего и формирующего этапов эксперимента

Параметры оценки	Методики
<i>Оценка сформированности компонентов толерантного отношения</i>	
Знаниевый компонент	Анкета «Разрешение конфликтов»
Эмоциональный и поведенческий компоненты	Методика изучения толерантного отношения педагога к обучающимся
<i>Оценка инструментов (средств) формирования толерантного отношения</i>	
Стратегии взаимодействия в ситуации конфликта	Стратегии поведения в конфликтной ситуации (К. Томас) [1]
Образ обучающихся в сознании педагога	«Психометрический тест» (С. Делингер) [2], методика «20 высказываний» (М. Кун и Т. Макпартлэнд) [3]

После чего проведено измерение эффективности экспериментальной программы формирования толерантного отношения педагога к обучающимся в условиях образовательной среды на контрольной и экспериментальной группах. С целью установления достоверности изменений, произошедших в контрольной и экспериментальной группе по окончании формирующего этапа эксперимента, к полученным психодиагностическим данным был применен метод математико-статистического анализа – критерий  $\phi^*$  (угловое преобразование Фишера), предназначенный для сопоставления двух выборок по частоте встречаемости интересующего эффекта. Критерий оценивает достоверность различий между процентными долями двух выборок по измеренным показателям [4]. В результате проведения математико-статистического анализа были выявлены достоверные различия в следующих показателях в контрольной и экспериментальной группе:

1. В экспериментальной группе достоверно выше показатели преобладающей стратегии поведения в конфликтной ситуации, ориентированной на сотрудничество ( $\phi^*_{\text{эмп}} = 4.554$ );
2. В экспериментальной группе достоверно выше показатели позитивных характеристик образа обучающихся в сознании педагогов ( $\phi^*_{\text{эмп}} = 5.221$ );
3. В экспериментальной группе достоверно выше показатели выборов таких психометрических фигур, как квадрат ( $\phi^*_{\text{эмп}} = 4.492$ ) и треугольник ( $\phi^*_{\text{эмп}} = 3.984$ );
4. В экспериментальной группе достоверно выше показатели по высокому уровню толерантного отношения педагога к обучающимся ( $\phi^*_{\text{эмп}} = 6.004$ );
5. В экспериментальной группе достоверно выше показатели собственно толерантного отношения педагога к обучающимся ( $\phi^*_{\text{эмп}} = 4.938$ ) и эмоционального отношения педагога к обучающимся ( $\phi^*_{\text{эмп}} = 4.532$ ).

Обозначенные различия экспериментальной и контрольной групп говорят об успешности реализации программ, направленных на формирование толерантного отношения педагога к обучающимся, а именно программы психологического лектория, программы психологического тренинга социально-перцептивной направленности и программы психологического консультирования. Стоит отметить, что указанные программы способствовали успешному формированию как компонентов толерантного отношения, в частности поведенческого и эмоционального, так и средств формирования толерантного отношения педагога к обучающимся, а именно положительного образа обучающегося в сознании педагога и конструктивного взаимодействия педагога с обучающимися по типу сотрудничества.

Разработана модель формирования толерантного отношения педагога к обучающимся с опорой на структурные компоненты толерантного отношения (когнитивный, эмоциональный и поведенческий). Она включает в себя цель, инструменты (средства) формирования (взаимодействие педагога с обучающимся и образ обучающегося в сознании педагога, формирующийся в результате их взаимодействия), блоки, отражающие процесс формирования каждого из компонентов толерантного отношения (когнитивный, эмоциональный и поведенческий). Психологическими условиями реализации программы формирования толерантного отношения педагога к обучающимся выступают положительный эмоционально-психологический климат, оптимальный уровень интенсивности образова-

тельной среды, высокая степень удовлетворенности педагогов школьной средой и качеством образовательных услуг, демократичность образовательной среды; содействие формированию познавательной мотивации и интересов. Критерии эффективности модели сообразны структурным компонентам толерантного отношения педагога: знаниевый, эмоциональный и поведенческий. Результатом реализации программы выступает сформированность толерантного отношения педагога к обучающимся.

На основе диагностических методов и средств выявлена динамика сформированности показателей толерантного отношения педагога к обучающимся, зафиксирован достоверный рост уровня показателей, характеризующих это отношение. А именно:

- возрос уровень знаний педагогов о конфликте и разрешении конфликтной ситуации;
- в качестве преобладающей стратегии поведения в конфликтной ситуации взаимодействия отмечена ориентация педагогов на сотрудничество;
- произошло изменение вербальных и невербальных характеристик образа обучающихся в сторону позитивных;
- отмечается развитие эмпатийности и конгруэнтности педагогов в отношении обучающихся;
- возросло число респондентов с высокими и средними показателями толерантного отношения к обучающимся.

В ходе проведенного формирующего эксперимента, гипотеза исследования подтвердилась, цель и задачи достигнуты.

#### **Список литературы**

1. Гришина Н. В. Психология конфликта. – СПб, 2000.
2. Карелин А. А. Большая энциклопедия психологических тестов. – М.: Эксмо, 2007.
3. Румянцева Т. В. Психологическое консультирование: диагностика отношений в паре. – СПб, 2006.
4. Устюжанинова Е. Н. Математические основы психологии: методические рекомендации по изучению курса. – Самара: СФ ГОУ ВПО МГПУ, 2011.

**Пересыпкина Оксана Константиновна**

Психолого-педагогический факультет, 4-й год обучения

Научный руководитель:

Безруков Валерий Иванович, д. п. н., доцент

### **ЭФФЕКТИВНОСТЬ УПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЕМ ПОЛИСУБЪЕКТНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДОО**

Один из основных вопросов, с которым сталкиваются дошкольные образовательные организации стремительно изменяющихся условиях действительности – это управление развитием образовательной организацией, призванной решать задачи обеспечения качества образования в условиях полисубъектной среды. В силу своей динамичности, неоднородности профессиональной и личностной зрелости субъектов образовательного процесса дошкольной организации, возникает необходимость находить пути формирования и развития полисубъектной образовательной среды, способной решать не только педагогические задачи, но и задачи экономического, политического, социального и культурного плана как внутри организации, так и в масштабах социального окружения, т. е. способной решать задачи любого вида деятельности.

Формирование многопланового понятия «полисубъектная образовательная среда» происходило на протяжении всего периода становления педагогической мысли и зарождения педагогики как самостоятельной науки, так и в последующем в работах представителей социальных и психолого-педагогических (П. А. Сорокин, В. А. Ясвин, В. И. Слободчиков С. Д. Дерябо, В. И. Вачков и др.) научных сфер познания человека и его социального окружения.

Наиболее близким целям и задачам нашего исследования определением полисубъектной образовательной среды следует признать современное психолого-педагогическое толкование в широком плане как особое сочетание внутренних процессов развития и внешних условий, обеспечивающих динамику и новые качественные образования системы и в узком – как ценностно-целевое сотрудничество участников единого образовательного семантического пространства, направленное на создание условий, способов и средств развития как каждой личности, так и общности в целом.

Таким образом, можно отметить, что полисубъектная образовательная среда характеризуется способностью субъектов сотрудничать между собой как внутри организации, так и с внешней средой, тем самым максимально быстро адаптироваться, функционировать и развивать себя и окружающую действительность.

Одним из сложных для постановки управленческих задач и принятия конкретных управленческих действий является вопрос оценки сформированности полисубъектной образовательной среды. В научной литературе этот вопрос наиболее продуктивно обсуждается в исследованиях Б. Ф. Ломова, Э. Э. Сыманюк, Э. Ф. Зеер, С. А. Морозова, С. Д. Дерябо и др. Обобщая представленные в современных педагогических исследованиях подходы к характеристике полисубъектной среды, И. В. Вачков сводит их к трем кардинально значимым компонентам: когнитивный, аффективный и деятельностный. Каждый из них характеризует тот или иной аспект образовательной среды: информационный, социокультурный и педагогический.

Когнитивный компонент позволяет оценить способности субъектов к познанию, осознанию системы полисубъектных отношений в общем семантическом пространстве. В самом общем виде он проявляется в осведомленности субъектов о целях, задачах и условиях реализации совместной деятельности, т. е. характеризует информационный аспект образовательной среды.

Аффективный компонент дает возможность оценить реальность межличностных отношений субъектов, их морально-ценностные приоритеты, мотивы совместной деятельности, обусловленные характером социокультурной среды, их объединяющей. В обобщенном виде этот компонент проявляется в стремлении субъектов к саморазвитию и самосовершенствованию.

Деятельностный компонент, как педагогический аспект образовательной среды, проявляется в практической реализации проектов совместной деятельности по ее преобразованию в направлении общего семантического пространства. Наиболее полно этот компонент проявляется в сотрудничестве субъектов.

Характеризуя ту или иную сторону полисубъектной образовательной среды дошкольной организации, эти компоненты в сочетании позволили зафиксировать не только уровень (низкий, средний, высокий), но и динамику ее развития, значимую с точки зрения решения поставленных управленческих задач.

Опираясь на эти компоненты можно выделить уровни, соответствующие различной степени развитости полисубъектной среды, выразив их через такие интегральные личностные образования, как *осведомленность, стремление к саморазвитию, сотрудничество*. Ценность этих характеристик заключается в том, что они поддаются измерению.

Низкий (или начальный) уровень развития полисубъектной образовательной среды характеризуется низкой степенью проявления всех компонентов, т. е. субъекты имеют поверхностное представление о семантическом пространстве образовательной среды, о ее целях, задачах совместной деятельности; эмоционально индифферентны по отношению к результатам как собственной, так и совместной деятельности; слабо взаимодействуют с другими субъектами при решении образовательных задач.

Промежуточный (или средний) уровень развития характеризуется различным сочетанием степени проявления всех компонентов развития полисубъектной образовательной среды. На этом уровне возможны различные комбинации, например, при наличии знаний о целях и задачах совместной деятельности, субъекты могут затрудняться в способах взаимодействия друг с другом, необходимых для их достижения. И наоборот.

Уровень саморазвития (или высокий уровень) предполагает достижение устойчивого развития всех сторон образовательной среды, проявляющегося в высоких результатах по всем компонентам, т. е. субъекты образовательной среды имеют четкое представление о целях, задачах совместной деятельности, эмоционально позитивно настроены на ее организацию на основе сотрудничества.

Обозначенные уровни позволяют предположить, что каждому из них соответствуют свой вид и технология управления. Так, на начальном уровне развития дошкольной организации предпочтительнее директивный вид управления, на промежуточном – операционный (внедрение нововведений) и на уровне саморазвития – поддерживающий или полисубъектный (обеспечивающий как инициативу и ответственность каждого субъекта за свой результат и результат организации в целом, так и эмоциональное благополучие).

В соответствии с этими видами управления определяются и конкретные управленческие действия.

Управленческие действия, обеспечивающие развитие информационного аспекта среды, определяемое по когнитивному компоненту должны быть направлены на:

- осознание субъектами целей, задач, условий, средств и факта их достижения, осуществление процесса управления развитием полисубъектной образовательной среды дошкольной организации;
- осознание субъектами своей социальной роли и своих возможностей;
- адекватное представление о реальном состоянии образовательной среды, о способах межличностного делового взаимодействия всех субъектов дошкольной образовательной организации. Основными технологическими приемами за счет развития профессионально-личностной компетентности, могут быть вебинары, мастер-классы, семинары, конференции, обмен информацией через участие в сообществах, самообразование... При этом важен самостоятельный осознанный выбор каждого субъекта образовательных отношений.

Управленческие действия, обеспечивающие развитие социокультурного аспекта среды, определяемые по аффективному компоненту должны быть направленными на:

- поддержание эмоционально-ценностных отношений, эмпатии, доверия субъектов в решении образовательных задач в рамках полисубъектной образовательной среды дошкольной организации;
- поддержание стремления к саморазвитию, самосовершенствованию субъектов образовательной среды дошкольной организации. Социокультурное направление предполагает поддержку стремления к саморазвитию и самосовершенствованию, укрепление доверия внутри полисубъекта, всех и каждого за счет стимулирования: признание и одобрение результата деятельности со стороны руководства и коллег, доверие в решении ответственных и интересных задач.

Управленческие действия, обеспечивающие развитие педагогического аспекта образовательной среды дошкольной организации, определяемые по деятельностному компоненту должны быть направленными на:

- сотрудничество всех субъектов образовательной среды;
- освоение способов эффективной коммуникации и конструктивного взаимодействия всех субъектов дошкольной образовательной организации при решении проблемных ситуаций воспитательно-образовательного процесса;
- самоконтроль, навыки самоуправления.

Педагогический аспект полисубъектной образовательной среды подразумевает эффективные коммуникации и конструктивное взаимодействие субъектов образовательной организации, например, достижение совместного результата в проектной деятельности, где развивается сотрудничество.

Таким образом, основными интегральными показателями развития полисубъектной образовательной среды в направлении преобразования ее в саморазвивающуюся образовательную среду, нами были определены: осведомленность в семантическом пространстве образовательной среды; стремление к саморазвитию; сотрудничество в различных видах совместной деятельности.

Одновременное и гармоничное сочетание всех направлений развития полисубъектной образовательной среды дошкольной организации обеспечит эффективное управление качеством образования. Ее высокий показатель говорит о переходе организации на иной, более высокий уровень развития.

### **Список литературы**

1. Вачков В. тИ. Полисубъектное взаимодействие в образовательной среде // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2014. –Т. 11, № 2. –С. 36–50.
2. Дерябо С. Д. Экологическая психология: диагностика экологического сознания. – М.: МПСИ., 1999.
3. Кулюткин Ю. А. Образовательная среда и развитие личности / Ю. А. Кулюткин, С. М. Тарасов. – Режим доступа:[http://www.znanie.org/gurnal/n1\\_01/obraz\\_sreda.html](http://www.znanie.org/gurnal/n1_01/obraz_sreda.html). – Загл. с экрана.
4. Слободчиков В. И. Очерки психологии образования. – Биробиджан: Изд-во БГПИ, 2005.
5. Сорокин П. А. Система социологии. – М., 2008.
6. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М.: Смысл, 2001.

### **ОСОБЕННОСТИ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА**

Постоянные изменения современного мира, движение вперед, активные темпы развития общества толкают человека к постоянному совершенствованию, знанию инноваций, адаптации к новому ритму жизни. При этом, говоря о творческих способностях, нам необходимо изучить истинную природу творчества, на сколько разнообразно оно в своих проявлениях, в каком возрасте формируются первые задатки, а в каком наиболее эффективно развитие творческого начала. Чтобы подготовить будущего специалиста с развитыми творческими навыками, необходимо развивать его с возраста начальной школы. В этот период развития дети более любопытны, открыты всему новому, умеют импровизировать, позитивно относятся к пожилым людям, которые выступают в качестве моделей поведения, у них полное желание создать собственный творческий продукт. Все это обновляет необходимость решения проблемы развития творческих способностей младших школьников.

Актуальность темы обусловлена и подчеркивается в существенных документах в области образования. Так, «Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» (утвержденная Президентом Российской Федерации от 4 февраля 2010 г. № Пр-271) подчеркивает, что в современном обществе «...важнейшими качествами личности становятся инициативность, способность творчески мыслить и находить нестандартные решения, умение выбирать профессиональный путь, готовность обучаться в течение всей жизни... Задача учителя – помочь ребятам найти себя в будущем, стать самостоятельными, творческими и уверенными в себе людьми.

Стратегия современного образования заключается в том, чтобы дать «возможность всем без исключения учащимся проявить свои таланты и весь свой творческий потенциал, подразумевающий возможность реализации своих личных планов и интересов» [4, с. 5–7].

В федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования, также подчеркивается деятельность обучающихся, направленная на «...освоение способов решения проблем творческого и поискового характера...»

Изучению творческих способностей младших школьников занималось большое количество отечественных и зарубежных авторов, которые раскрывали специфику и особенности данного возраста, это ученые: Е. Л. Яковлева, Я. А. Пономарев, Б. М. Теплов, В. Н. Дружинин, Е. П. Варламов, Дж. Гилфорд, А. Маслоу, Э. Торренс, Н. М. Гнатко, Д. Б. Богоявленская, А. А. Мелик-Пашаев и другие. В исследованиях психологии, авторов Р. М. Грановской, Б. Б. Коссова, А. А. Лентьевой, В. Н. Дружининой и многих других развитие творческих способностей обучающихся рассматривается с точки зрения их особенности формирования в учебной и внеурочной деятельности, влияние среды на формирование творческих способностей. На наш взгляд, на сегодняшний день, недостаточно раскрыт вопрос, в научной литературе, о приемах и методах развития творческих способностей младших школьников

Как рассуждал Е. П. Ильин, «...можно выделить два подхода к пониманию способностей – личностно-деятельностный и функционально-генетический. При личностно-деятельностном подходе, способности, определяются как свойства (или совокупность свойств) личности, влияющие на эффективность деятельности». Особенностью функционально-генетического подхода, является «рассмотрение структуры способностей с позиции функции и функциональной системы, а возникновение (генезиса) способностей – с точки зрения генетической теории». Некоторые противоречия возникают у ученых, сторонников личностно-деятельностного подхода при определении: какие особенности или свойства личности можно применить к понятию «способностей». Функционально-генетический взгляд подразумевает под способностями яркое проявление свойства какой-либо психофизиологической функции. Подводя итог, Е. П. Ильин утверждает: «...Нет людей без какой-либо способности, но есть люди со слабо выраженными способностями...» [1, с. 309].

Проблемами творческого мышления занимались такие авторы как: С. Л. Рубинштейн, Б. М. Теплов, Б. Г. Ананьев, Н. С. Лейтес, В. А. Крутецкий, А. Г. Ковалев, К. К. Платонов, А. М. Ма-



тюшкин, В. Д. Шадриков, Ю. Д. Бабаева, В. Н. Дружинин, И. И. Ильясов, В. И. Панов, И. В. Калиш, М. А. Холодная, Н. Б. Шумакова, В. С. Юркевич и многие другие.

Исследованием творческих способностей занимались многие психологи, философы, педагоги, такие как Л. Н. Коган, Л. С. Выготский, Н. А. Бердяев, Д. С. Лихачёв, А. С. Каргин, В. А. Разумный, О. И. Мотков и другие. В более ранней литературе творческие способности ассоциировались с интуицией, поэтому напрямую связывали это понятие с интеллектом. Впоследствии определение творческие способности перешло к противоположному значению. Было показано, что творческие способности имеют свою локализацию – это «особая точка» индивидуальных свойств, которая не зависит от интеллектуальности, поскольку большинство субъектов с высоким интеллектом обладали плохими творческими навыками.

Рассмотрим понятие «творческие способности» с точки зрения психологии, философии, педагогики.

Определение творческих способностей, данное в педагогической энциклопедии звучит как «способности к созданию оригинального продукта, изделия, в процессе работы над которыми самостоятельно применены усвоенные знания, умения, навыки, проявляются хотя бы в минимальном отступлении от образца индивидуальность, художество» [6, с. 23–25].

С философской точки зрения творческие способности включают в себя способность творчески воображать, наблюдать, неординарно мыслить.

Проанализировав различные определения, можно обобщить, что под творческими способностями понимаются индивидуальные психологические особенности, которые не зависят от умственных способностей и проявляются в фантазии, воображении, особом видении мира, своей точке зрения на окружающую действительность.

При рождении каждый ребенок обладает определенными склонностями к развитию личных навыков и качеств, которые в результате формируются в процессе индивидуального развития и обучения, но для развития определенных способностей недостаточно дать ребенку знания и навыки. Очень важно сформировать эти личные качества, которые станут движущей силой всей его образовательной деятельности, а также определить дальнейшую судьбу приобретенных знаний: останутся ли они мертвым грузом или будут творчески реализованы.

Учащийся младшего школьного возраста чрезвычайно любопытен, способен переходить на работу и заниматься интересующей его деятельностью; демонстрировать высокий уровень энергии (высокая производительность или интерес ко многим различным вещам); они часто делают все применяя свою оригинальность, изобретательны в играх, в использовании материалов и идей; они часто дают много различных решений о конкретной ситуации; возможность решать проблему или использовать материалы по-разному (гибкость); способен производить оригинальные идеи или находить оригинальные результаты; есть склонность в точности и на уроках прикладного искусства.

Показателями развития творческих способностей у самых маленьких учеников в школе являются: «оригинальность (способность давать необычные ответы, требующие творчества), абстрактность названия (способность трансформации образной информации в словесную), плавность (способность ребенка генерировать большое количество значимых идей) творческого мышления; невербальное воображение (создание новых образов объектов окружающей действительности); визуальное и образное мышление (работа с различными изображениями и визуальными представлениями для решения проблем); позитивное эмоциональное отношение к творчеству; эмоциональные переживания ребенка, возникающие в процессе творческой деятельности; творческая мотивация (внутренние стимулы для творческой деятельности)» [2, с. 34].

Особенностью развития творческого начала в младшем школьном возрасте является необходимость систематически обращаться к его эмоциональным переживаниям. Возможность выразить свои эмоциональные состояния даёт ребенку возможность проявления своей уникальной индивидуальности, что позволяет ему воспользоваться всеми имеющимися в его распоряжении потенциальными возможностями.

Как утверждает Е. И. Николаева, «проявление творческих способностей зависит от индивидуальных качеств учащихся, а также своеобразия деятельности, в которой можно проявить творческие способности» [3, с. 35].

Н. А. Ветлугина и Т. Г. Козакова утверждали, что «творчество и творческие способности должны развиваться свободно, но под разумным, чутким руководством педагогов и родителей. Творческие способности младших школьников должны и могут развиваться только в свободной атмосфере, без принуждения, на принципах интереса и самостоятельности ребенка. При этом для младшего школьного возраста помимо субъективной стороны творческой деятельности, проявляющейся в виде познания свойств и отношений в предметном мире, процессуальной или сюжетно-ролевой игры, продуктивных видов деятельности, таких как рисование, конструирование, характерна самостоятельная постановка ребенком познавательных и исследовательских задач, формулирование гипотез, самостоятельный поиск их решения» [5, с. 50].

Развитие творческого начала в младшем школьном возрасте происходит в процессе взаимодействия с другими, в определенных творческих ситуациях. Следовательно, необходима целенаправленная работа по развитию творческих способностей младших школьников с учетом возрастных и индивидуальных особенностей. Следует отметить, что субъективный характер творчества связан с открытием, которое имеет значение для конкретного учащегося, тогда как это «открытие» давно известно другим людям. Особенно это происходит в детстве, поскольку ребенок буквально открывает мир: он переживает, радуется, общается, ищет пути решения различных проблем.

Исходя из различных описаний и формулировок разных авторов определения «творческие способности», а так же ориентируясь на возрастные особенности, можно выделить основные показатели творческих способностей младшего школьника:

- творческое воображение;
- способность видеть целое раньше частного;
- способность применить приобретенные ранее навыки в новых условиях;
- гибкость мышления;
- способность образного видения общей тенденции или закономерности развития целостного объекта, до того, как человек имеет о ней четкое понятие и может вписать её в систему строгих логических категорий;
- способность включать вновь воспринятые сведения в уже имеющиеся системы знаний;
- способность самостоятельного выбора альтернативы;
- способность к генерированию идей.

Таким образом, творческие способности младшего школьника представляют собой симбиоз задатков и индивидуальных черт ребенка так и приобретенных качеств в процессе творческой деятельности. Развитие в ребенке творческого начала подразумевает, формирование и развитие таких качеств как воображение, креативность, способность применить ранее приобретенные навыки, гибкость мышления и многие другие. В итоге можно сделать вывод – развитие творческих способностей младших школьников – важный аспект педагогической деятельности и воспитания детей этого возраста. Они должны стать активными, самостоятельными, уметь принимать решения, творчески подходить к решению проблем, что необходимо для дальнейшей успешной социализации в обществе.

### **Список литературы**

1. Выготский Л. С. Мышление и речь // Выготский Л. С. Собр. соч. в 6 т. Т. 2: Проблемы общей психологии / под. ред. В. В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1982.
2. Выготский Л. С. Психология искусства / под. ред. М. Г. Ярошевского. – М.: Педагогика, 1968.
3. Вольфович Т. В. Развитие художественной активности участников самодеятельного коллектива: дис. ... канд. пед. наук. – Л., 1989.
4. Галкина Т. В. Диагностика и развитие креативности / Т. В. Галкина, Л. Г. Алексеева // Развитие и диагностика способностей / отв. ред. В. Н. Дружинин, В. Д. Шадриков. – М.: Наука, 1991. – С. 170–178.
5. Деятельность: теория, методология, проблемы / сост. И. Т. Касавин. – М., 1990.
6. Заволоко В. Г. Развитие творческой активности детей нового социалистического города средствами самодеятельного музыкального искусства: дис. ... канд. пед. наук. – Д., 1985.

### **НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ РАБОТА В ШКОЛЕ: ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ**

Еще в конце прошлого столетия М. М. Поташник описывал методическую работу в школе как систему взаимосвязанных мер, действий и мероприятий, направленных на всестороннее повышение квалификации и профессионального мастерства каждого учителя [3].

Чуть позже он уточнил определение методической работы (если она грамотно организована) как основанной на науке и прогрессивном педагогическом и управленческом опыте целостной системы взаимосвязанных мер, направленной на обеспечение профессионального роста учителя, развитие его творческого потенциала, повышение качества и эффективности учебно-воспитательного процесса, на рост уровня образования, воспитания, развитости, социализации и сохранения здоровья учащихся» [4].

Таким образом, результат образовательного процесса зависит от уровня развития профессионализма педагога. А главная цель методической службы в условиях стабильного функционирования системы образования на протяжении почти столетия, является повышение профессионального мастерства педагогов.

Роль учителя в преподавании привлекала внимание многих исследователей и раньше. Она решалась неоднозначно на разных этапах развития общества, с учетом потребностей практики. Методологические подходы, практические советы и рекомендации по ее решению мы находим в работах классиков педагогики Я. А. Коменского, Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци, К. Д. Ушинского, Л. Н. Толстого, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинского и др.

Однако сегодня важной задачей является научно-методическое обеспечение условий работы педагогов и всего образовательного учреждения в режиме развития образования на качественно ином уровне.

Поэтому работа, направленная на включение педагогов в научно-методическую работу общеобразовательной школы при инновационном развитии образовательного процесса приобретает особое значение: способствует не только развитию личности педагога, его педагогического мастерства, но и повышению качества образования.

Однако, согласно социологическому опросу учителей, каждый второй учитель ориентирован на поддержку образовательной политики, связанной с внедрением инноваций; чуть более 40 % выразили свое негативное отношение к инновациям; а треть учителей рассматривает инновации как проявление растущих бюрократических тенденций в образовании [2].

Таким образом, актуальность исследования проблемы совершенствования научно-методической работы учителей общеобразовательной школы в инновационной деятельности обусловлена обострением противоречий между: потребностью педагогики в теоретическом осмыслении совершенствования научно-методической работы учителей в инновационной деятельности как новой практики в образовании и существующими традиционными подходами, не обеспечивающими эффективность данного процесса.

Поэтому сегодня необходимо совершенствовать научно-методическую работу учителей общеобразовательной школы в инновационных процессах современного образования. Это требует специально организованной работы, как в научно-методическом, так и в организационном плане [5].

Чтобы достичь основной цели научно-методической работы в школе – обеспечения условий для положительной динамики уровня образования, воспитания и развития школьников – через создание системы непрерывного профессионального развития учителя, необходимо решение основных задач [1]:

1. Выявление и внедрение передового опыта учителей школы, которое происходит в процессе:
  - анализа результативности учебного процесса (по данным мониторинга);
  - анализа качества рабочих программ и планирования;

- анализа качества организации учебного процесса (качество уроков, качество внеклассной работы по предмету, качество обустройства образовательного процесса по предмету – кабинет, методические разработки).

2. Оказание реальной адресной помощи учителям в повышении уровня профессионального мастерства, поддержка непрерывного самообразования учителя (осуществляется с применением технологии самоуправления и управления ростом профессиональной компетентности по модели «мониторинг для учителя»): тема самообразования с отчетом, целенаправленный выбор курсов, работа с наставником, организация и ведение кружка, электива по предмету и т. п.

3. Ознакомление всего коллектива с достижениями современных наук, составляющих систему педагогического знания, мотивация членов коллектива на инновационную деятельность: тематические педсоветы, теоретические семинары, конференции, «круглые столы», обзоры периодической литературы, новых учебников, методических пособий.

Необходимо обучать преподавателей разработке концепций, исследовательских программ, проведению экспериментальной работы; обобщению своего опыта в виде статей, рефератов, диссертаций; развитию теоретических знаний при помощи консультаций педагогов с экспертами, внедрению элементов образовательных технологий в научно-методическую работу и др.

Важно уточнить педагогические условия, в которых будет совершенствоваться научно-методическая работа; определить уровни квалификации педагогов, его профессиональной компетентности для развития практических и методических навыков, теоретических знаний по педагогике, психологии и методологии и др.

Таким образом, совершенствовать научно-методическую работу учителей общеобразовательной школы можно путем внедрения инновационных подходов в научно-методическую работу; включения педагогов в экспериментальную работу в рамках общешкольной методической темы; а также включения преподавателей в научные исследования.

Эти направления, на наш взгляд, позволяют решить проблемы развития системы научно-методической работы педагогов в инновационной сфере как новой практики в образовании; развития и активизации познавательных интересов педагогов; подготовки высококвалифицированных кадров и др.

### **Список литературы**

1. Галеева Н. Л. Управление ростом и реализацией профессиональных компетенций учителя в системе внутришкольной методической и экспериментальной деятельности (ресурсный и методический аспект). – М.: АПК и ППРО, 2009.

2. Отношение учителей к проблеме внедрения инноваций в практику образования / В. С. Собкин [и др.] // Человек и образование. – 2014. – № 3(40). – С. 26–33.

3. Поташник М. М. Методическая работа в школе: организация и управление. – М.: ВАГШ, 1990.

4. Поташник М. М. Управление профессиональным ростом учителя в современной школе: методическое пособие. – М.: Центр педагогического образования, 2010.

5. Профессиональные объединения педагогов: методические рекомендации для руководителей образовательных учреждений и учителей / под ред. академика РАН, д. п. н., проф. М. М. Поташника. – М.: Педагогическое общество России, 2002.

**Рябцева Светлана Сергеевна**

Филологический факультет, 2-й год обучения

Научный руководитель:

Вохрышева Евгения Валерьевна, д. ф. н., профессор

### **СТРУКТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ТЕРМИНОВ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

Методика преподавания английского языка одна из областей педагогики, которая динамично развивается и в то же время имеет глубокие корни. Лексический пласт методической науки постоянно пополняется новыми терминами, знание и понимание которых в свою очередь обеспечивает эффективное общение специалистов в области преподавания английского языка.

Исходя из положения, что терминология является подсистемой общей лексикосемантической системы языка, в ней обнаруживаются все структурные типы слов, все способы номинации и все семантические процессы, которые свойственны лексике вообще. Специфика любой терминологии проявляется в различном количественном соотношении этих процессов в зависимости от вида науки или техники, истории ее развития, а также типологии того или иного национального языка [1, с. 56].

Термины методики преподавания английского языка можно рассматривать с различных точек зрения, при этом нам представляется необходимым остановиться на выявлении структурной характеристики терминов данной сферы и способах их образования.

При рассмотрении структурных особенностей терминов методики преподавания английского языка мы обращаем внимание на морфологическую структуру терминологических единиц. Согласно классификации Р. Ф. Прониной [4, с. 19] мы разделяем термины на простые, сложные и термины-словосочетания. Представим подробную классификацию терминов методики преподавания на рис. 1.

Путем сплошной выборки из специализированных словарей и монографий нами было насчитано 727 терминологических единиц. Составные термины здесь преобладают над односоставными. В процентном соотношении терминов-словосочетаний – 67,4 %, простых терминов – 24 % и сложных – 8,6 % от общей выборки.

Простые термины в нашем исследовании по способу словообразования делятся на непроизводные (root-words) и производные (derivatives). Нами было выявлено 174 простых терминологических единиц из числа общей выборки. Непроизводные термины составляют 58 единиц (8 %), например: *course* – курс обучения; *technique* – прием; *exercise* – упражнение. Производные термины, образованные путем аффиксации составляют 112 единиц (15,4 %). При этом данные термины образованы с помощью суффиксов – 105 единиц (14,4 %) и с помощью префиксов – 8 единиц (1,1 %), а также смешанным способом – 3 единицы (0,41 %).

Рассмотрим подробнее производные термины. Самыми частотными словообразовательными суффиксами в нашем исследовании являются -tion/-ion (37); -ing (35), например: *presentation* – презентация, устное выступление; *discussion* – дискуссия; *writing* – письмо, письменная речь; *testing* – контроль. Следующими по частотности идут суффиксы -y/-ty (12); -or/-er (12), например: *validity* – валидность; *activity* – упражнение; *tutor* – наставник; *tester* – тестирующий. Наименее употребляемы суффиксы -ment (4) и -ness (2): *assessment* – оценка; *awareness* – осведомленность. Единичными суффиксами, с помощью которых образуются термины методики преподавания английского языка являются: -se; -ism; -ure, например: *practice* – практика; *eclectism* – комбинированный подход; *closure* – конец урока.

Исследование показывает, что префиксы, используемые в образовании терминов методики преподавания английского языка, изменяют семантику слова и являются более самостоятельными лексически, нежели суффиксы. Таких терминов в нашем исследовании мало, поэтому префиксы единичны: -pre; -inter; -sub; -micro; -macro. Приведем примеры терминов, образованных префиксальным способом: *micro-skills* – специфические умения; *macro-skills* – комплексные умения;



Рис. 1. Термины методики преподавания английского языка

*interlanguage* – языковая система между родным и иностранным; *pre-questions* – предваряющие вопросы.

Обратимся к сложным терминам методики преподавания английского языка. Самым распространенным способом образования сложных слов является сокращение.

Нами выявлено, что наибольшее распространение получил инициальный тип сложносокращенных слов или сокращения, составленные из начальных букв – 32 единицы (4,1 %). Например: *TKT (Teaching Knowledge Test)* – экзамен на знание методики английского языка; *PPP (Presentation, Practice, Production)* – презентация, практика, применение; *BEC (Business English Certificates)* – сертификат на знание делового английского.

Следующими по численности выступают сложно-производные термины, образованные путем словосложения и аффиксации – 18 единиц (2,4 %) Например: *self-assessment* – самоконтроль; *team-teaching* – коллективное преподавание; *risk-taking* – способность рисковать.

Третий по частотности тип образования сложных слов – основосложение – 5 терминологических единиц (0,6 %): *waystage* – допороговый уровень владения английским языком; *feedback* – обратная связь; *cloze-test* – клоуз тест.

Менее частотными способами образования сложных терминов методики преподавания английского языка являются конверсия – 4 единицы (0,5 %) и сокращения – 3 единицы (0,4 %). Так, путем конверсии образованы следующие термины: *approach* – подход, *mistake* – ошибка; *report* – сообщение. Приведем примеры сокращений: *C-test* – разновидность клоуз теста; *memos* – деловые записки; *dicto-comp* – подробное изложение.

Нами отмечен также единичный случай обратного словообразования (0,1 %): *vantage (om advantage)* – пороговый продвинутый уровень владения английским языком.

Наше исследование показывает, что самыми многочисленными по строению являются термины-словосочетания или многокомпонентные термины, в нашей выборке их 490, что составляет 67,4 %. Среди многокомпонентных терминов встречаются двухкомпонентные – 454 единицы и трехкомпонентные – 36 единиц.

Термины-словосочетания по своему лексическому составу могут состоять из разных частей речи. Такие термины отличаются лингвистической связностью внутри терминосистемы и отражают родо-видовые отношения между компонентами. Рассмотрим наиболее продуктивные модели их образования в следующей таблице:

Таблица 1

Модель	Количество терминологических единиц	Пример
N+N	201 (27,6 %)	<i>picture dictation</i> – диктант по картинкам (зрительный диктант); <i>materials evaluation</i> – анализ учебных материалов
AdJ+N	147 (20,2 %)	<i>inductive learning</i> – индуктивное обучение; <i>intrlingual errors</i> – межъязыковые ошибки
Participle+N	72 (10 %)	<i>integrated skills</i> интегрированные умения; <i>graded objectives</i> – задачи, градуированные по степени трудности
N+preposition+N	8 (1,1 %)	: <i>inferring from context</i> смысловая догадка; <i>listening for gist</i> аудирование с пониманием основного содержания
N's+N	3 (0,4 %)	<i>student's book</i> – учебник ; <i>teacher's book</i> – книга учителя

В нашем материале встречаются трехкомпонентные словосочетания, образованные на базе двухкомпонентных словосочетаний, которые характеризуются тесными структурно-семантическими отношениями. Такие словосочетания, как правило, подчинены третьему элементу, который сужает, уточняет, определяет его значение. Например: *multiple choice test* тест множественного выбора; *early speech production* начальный речевой этап; *whole class work* фронтальная работа. Здесь также встречаются примеры, когда один из элементов словосочетания является единым се-

мантическим компонентом: *multiple-slot substitution drill* – упражнение с множественным замещением; *competency-based language teaching* – обучение, основанное на компетенциях.

Особый интерес в нашем материале представляют сочетания, в которых атрибутивная связь в может быть выражена в виде целого идиоматического словосочетания, например: *one-to-one instruction* индивидуальное занятие; *do-it-yourself question* самостоятельный вопрос; *jungle path* – урок без плана; *question-and-answer drill* – упражнение, требующее постановки вопросов и ответов; *describe-and-draw activity* – упражнение, требующее описание и рисунок.

Так же нами выявлены сочетания, в которых определение и определяемое иногда представляют собой тесно связанную синтаксическую группу, которые вместе образуют сложный термин: *yes/no questions* – общие вопросы; *wh/how questions* – специальные вопросы; *tag questions* – разделительные вопросы; *or questions* – альтернативные вопросы.

Следует обратить внимание на написание сложных терминов и сложных слов, входящих в терминологическое словосочетание. Интересно, что в нашем материале представлены три типа написания сложных слов – это открытая (*true/false questions*) и закрытая (*washback*) формы и написание через дефис (*theme-based*).

Таким образом, при изучении однокомпонентных англометодических терминов были выявлены такие структурные типы, как корневые, аффиксальные, сложные термины. При этом преобладающим типом являются аффиксальные термины. Отдельного внимания заслуживают идиоматические сочетания. Функционирование сокращений в англометодической терминологии обусловлено стремлением специалистов передать максимум смыслового содержания при минимальном использовании звуковой оболочки. Анализ выборки терминов методики преподавания английского языка показал, что наиболее продуктивным способом образования терминов служит образование терминологических словосочетаний. Многокомпонентные терминологические сочетания обладают большей степенью мотивированности в отличие от терминов-слов и передают более точную информацию о называемом понятии.

#### Список литературы

1. Алексеева Л. М. Проблемы термина и терминообразования: учеб. пособие по спецкурсу. – Пермь: Изд-во Пермск. гос. унта, 1998.
2. Арнольд И. В. Лексикология современного английского языка: учебное пособие. – М.: Флинта: Наука, 2012.
3. Колесникова И. Л. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков / И. Л. Колесникова, О. А. Долгина. – СПб: Русско-Балтийский информационный центр БЛИЦ: Cambridge University Press, 2001.
4. Пронина Р. Ф. Пособие по переводу английской научно-технической литературы. – М.: Высшая школа, 1973.
5. Richards J. C. Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics / J. C. Richards, R. Schmidt. – Longman Publishing Group, 2010.
6. Thornbury S. An A-Z of ELT. – Macmillan Education, 2006.

**Чижова Елена Вадимовна**

Психолого-педагогический факультет, 1-й год обучения

Научный руководитель:

Минияров Валерий Максимович, д. п. н., профессор

#### ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ С УЧАЩИМИСЯ ГИПЕРАКТИВНОГО ТИПА

В педагогической среде современные учителя считают, что и детям, и учителям сейчас приходится тяжелее, чем раньше, изменилось все: и дети, и родители, и отношение семьи к школе, увеличилась учебная нагрузка и на учеников, и на учителей. Члены семей меньше времени проводят друг с другом, вербальное общение, совместные игры с ребёнком заменились, компьютером, гаджетами, интернет зависимостью, а живое общение уходит в прошлое. Число детей, растущих «сами по себе», возросло. По причине личных трудностей у многих родителей не хватает времени на общение со

своими детьми, а ещё вредные привычки и зависимости, разводы, в результате чего все большее число детей живет с одним из родителей. Погоня зарабатывания денег, занятость на работе приводит к уменьшению внимания к жизни и интересам своих детей, пропуская важные моменты формирования, взросления и становления личности своего ребенка. Только школа: одноклассники и учителя, остаются единственным постоянным источником общения для детей, но и в ней не всё так благополучно и успешно.

Учителя жалуются, на распушенность, невоспитанность подрастающего поколения, дети становятся неуправляемыми, непослушными, но если в класс учителю начальной школы попадает ещё и гиперактивный ребенок работа педагога становится особенно невыносимой, так как они ни психологически, ни педагогически не подготовлены к взаимодействию с ними, а это недопустимо. В последние годы число учащихся гиперактивного типа по разным причинам неумолимо растет. Учителя не должны игнорировать эту проблему, они сами должны быть психологически готовы принимать таких детей, а не делать из них изгоев, удаляя его из класса или школы, тем самым облегчать себе работу. И как врачи дают клятву Гиппократу лечить всех пациентов, так и учителя обязаны следовать подобному правилу и находить индивидуальный подход к каждому ученику.

Когда ребенок поступает в начальную школу, первым, кто встречает его – это учитель и с первых его уроков у обоих тут же появляются проблемы. Их взаимодействие по системе «учитель-ученик» сводится к авторитарному подходу со стороны учителя, он старается строгостью подчинить дисциплине гиперактивного ученика, повлиять на неадекватное поведение такого ученика через родителей, но у педагога ничего не получается, своей некомпетентной работой он наносит только всем вред, а именно: в первую очередь себе, становясь нервным и раздраженным, ученику, ломая его психику, родителям, которые каждый день выслушивают о неадекватных проделках своего первоклассника.

Для многих гиперактивных детей и их родителей все труднее становится нормально взаимодействовать с учителями начальной школы, а учителям с учениками. Они не понимают и не учитывают индивидуальных особенностей таких детей, все меньше говорят о действительно существенных и важных для них проблемах, обмениваясь лишь формальными и поверхностными замечаниями. Наступает тупиковая ситуация для всех, помучившись какое-то время, родители вынуждены забирать своё «непослушного» ребенка из класса, а иногда и из школы и переводиться его в другую. А там всё может повториться по-новому, в конечном счете психологически и физически (из-за применения к ним как средство воздействия телесных наказаний) травмируется только сам ученик с СДВГ. Непросвещенность учителя в вопросе заболевания синдрома дефицита внимания с гиперактивностью (СДВГ), незнание природы этой патологии приводят к трудностям в работе учителя.

Современная система школьного образования создает стандарты к системе обучения, где не охватывает ответов на психологические вопросы взаимодействия учителя образовательной начальной школы с учащимися гиперактивного типа поведения. После окончания педагогических вузов студенты зачастую имеют поверхностные представления о подобной типологии детей, они не владеют знаниями в области психологического взаимодействия с гиперактивными учащимися. Повышение эффективности учебно-педагогического процесса в значительной степени связано с поиском адекватной системы взаимодействия между его участниками. Необходимость в такой системе должна четко осознаваться учителем, тогда она будет вполне сознательно проектироваться, обеспечиваться и воплощаться в ходе обучения. Если бы многие учителя знали, что источники гиперактивности следует искать в нарушениях нервной системы самих детей, а их школьную неуспеваемость несправедливо относить на счет их умственной неполноценности, что поведение таких детей невозможно скорректировать сугубо дисциплинарными методами, то взаимодействие с ними было бы успешным, учителями бы тщательно планировались коррекционные мероприятия педагогической деятельности в целом.

В современном учебном процессе, существенное влияние на процесс взаимодействия оказывают стереотипы, которые часто определяют характер межличностных отношений не только в системе «учитель – ученик», но и в системе «ученик – ученик».

О необходимости сотрудничества учителя с учениками пишет Фопель К. Многие учителя вынуждены больше времени уделять заботе о дисциплине в классе, и, к сожалению, приходится признать, что милым и дружелюбным детям достается все меньше и меньше учительского внимания. Нередко педагоги говорят о своеобразном замкнутом круге: им приходится работать с все большим



числом беспокойных детей, что вынуждает их устанавливать все более строгие порядки. Это, в свою очередь, приводит к тому, что дети чувствуют себя менее свободно и меньше общаются друг с другом и с педагогом. В результате они не имеют возможности осваивать и совершенствовать коммуникативные навыки и становятся все более агрессивными и «неуправляемыми». Тогда учителя пытаются еще сильнее вмешиваться в работу класса и ведут себя все жестче и жестче... [8, с. 3].

Учителя не всегда осознают свою ведущую роль в организации контактов. Главным в общении учителя и учащихся гиперактивного типа должны быть отношения, основанные на уважении к личности ученика. Передачу учащимся понимания педагогом их внутреннего и психического состояния, организовать с ними цельный контакт, изменение стереотипных негативных установок и снизить требовательность к гиперактивным ученикам, хотя бы на первых годах школьного обучения, от этого будет зависеть успешное освоение школьной программы такого ребенка.

Что говорить о гиперактивных детях с особенностями и патологиями, если даже у обычных, здоровых учеников Е. Н. Ильина прослеживает закономерность – школьник учится хорошо или плохо в зависимости от того, как он относится к учителю [7]. Абубакарова Р. М. в числе ведущих негативных факторов, действующих на отношение ребенка к школе, считает недостаточную квалификацию педагогов в вопросах развития ребенка и безграмотность родителей в этом отношении [1, с. 21].

Важно, чтобы педагог начальных классов при взаимодействии со всеми учащимися знал их психологические показатели, особенности, а в частности находил индивидуальный подход с учащимися гиперактивного типа поведения. Так среди этих показателей выделяют четыре группы:

- показатели коммуникативного плана;
- показатели индивидуально-личностного плана;
- показатели общего социально-психологического плана;
- показатели морально-этического плана.

Говоря о последней группе хотелось бы отметить, что при нарушении морально-этических качеств учителя можно наблюдать дидактогению – негативное психическое состояние гиперактивного учащегося, вызванное нарушением педагогического такта со стороны учителя, а в конечном результате это выражается в фрустрации, страхах учащихся, подавленном настроении, в раздражительности, неподчинении и т. п. Рассматривая готовность учителя к взаимодействию с гиперактивными учениками, помимо мотивационно-личностной направленности, содержательной, особенно важны для развития и обучения гиперактивного ученика психологические знания педагога.

Таким образом, гиперактивность (СДВГ) у детей – это медицинский диагноз, который вправе поставить только врач на основе специальной диагностики, общем заключении специалистов. Родители могут заметить особенности поведения, определенные симптомы и обратиться к врачу – детскому неврологу, психологу – за консультацией, а затем вместе с ними начать помогать ребенку. Если диагноз «гиперактивность» поставлен достаточно рано и родители выполняют рекомендации специалистов, то к школе симптомы сходят на нет. Но, если этот момент упущен и ребенок уже пошел учиться, то тут родителям в классическом варианте должен помочь учитель начальной школы, так как основные проблемы с поведением и учёбой у гиперактивного ученика только начинаются. Если учителю не хватает опыта, знаний и терпения на гиперактивных учеников, то резко ухудшается общее состояние и поведение ребенка, теряется интерес его к учебе, не усваивается программа, появляется неадекватное поведение сложности во взаимоотношениях со сверстниками, конфликты с учителями.

Психологическая готовность учителя начальных классов заключается в осуществлении им индивидуального подхода к такому ученику, в его знании причин и признаков проявления диагноза СДВГ у детей, а также в успешном применении им на практике правил и приемов педагогического взаимодействия с учениками. У педагога со стабильным эмоционально-положительным отношением к детям, деловой реакцией на недостатки в учебной работе и поведении, спокойным и ровным тоном в обращении школьники будут раскованы, общительны и доверчивы. Правильный стиль общения создает атмосферу психологического благополучия учителя, которое во многом определяет результативность всей учебно-воспитательной работы. Верно найденный стиль педагогического общения способствует решению многих задач в обучении детей с СДВГ. Только при соблюдении этих рекомендации можно выстроить успешное взаимодействие учителя начальных классов с гиперактивными учениками.

### Список литературы

1. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности. – М.: Наука, 1980.
2. Брызгунов И. П. Дефицит внимания с гиперактивностью у детей / И. П. Брызгунов, Е. В. Касатикова. – М.: Медпрактика, 2002.
3. Гаспарова Е. М. «Шустрики» и «мямлики» // Дошкольное воспитание. – 1990. – № 4. – С. 90–98.
4. Горячева Л. А. Дети-«катастрофы»: как помочь гиперактивному ребенку / Л. А. Горячева, Л. Г. Крукляк. – СПб: Крылов, 2008.
5. Заваденко Н. Н. Как понять ребенка: дети с гиперактивностью и дефицитом внимания. – М.: Школа-Пресс, 2000.
6. Ильин Е. Н. Искусство общения. – М.: Педагогика, 1982.
7. Фопель К. Как научить детей сотрудничать? Психологические игры и упражнения: практическое пособие для педагогов и школьных психологов. Ч. 1: пер. с нем. – М.: Генезис, 1998.

**Чичева Елена Александровна**

Психолого-педагогический факультет, 1-й год обучения

Научный руководитель:

Минияров Валерий Максимович, д. п. н., профессор

### **ПРОБЛЕМЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ ДЕСТРУКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ У КУРСАНТОВ ВЕДОМСТВЕННЫХ ВУЗОВ ФСИИ РОССИИ**

В комплексе актуальных проблем современного образования проблема достижения социальной компетентности выпускниками вуза выступает как одна из важнейших. Однако, как свидетельствует анализ практики, выпускники ведомственных вузов, хорошо владея информацией, теоретическими знаниями, в большинстве случаев не умеют самоопределяться в сложных жизненных ситуациях и недостаточно владеют специальными умениями и навыками, необходимыми для успешного разрешения возникающих при интеграции в поликультурное общество проблем. К ключевым компетенциям, формировать и развивать которые помогают практические психологи, относятся компетенции здоровье сбережения, общения, социального взаимодействия, профилактики деструктивного поведения [2]. Поэтому основная работа сотрудников психологических служб образовательных организаций направлена именно на это.

С курсантами выпускных курсов проводятся специальные психофизиологические исследования с использованием полиграфа.

Подводятся итоги динамического наблюдения выпускников, с целью составления итоговых психологических портретов и разработки прогноза их профессиональной успешности с последующей передачей этой информации по месту их дальнейшей службы.

Важнейшими мероприятиями для дальнейшего прохождения службы в исправительных учреждениях уголовно-исполнительной системы, являются мероприятия профилактического характера по недопущению деструктивного поведения у будущих сотрудников.

Деструктивное поведение является следствием дезадаптации сотрудника к условиям профессиональной деятельности и проявляется в виде нарушений дисциплины, законности, агрессии, конфликтном поведении, злоупотреблении спиртными напитками, суицидальных наклонностях. Нарушения дисциплины и законности включают незаконное применение физической силы и специальных средств, грубость по отношению к осужденным, рукоприкладство, коррупционный характер отношений и др.

Проблема изучения факторов, форм деструктивного поведения, способов психологической диагностики, коррекции и профилактики остается по-прежнему актуальной. Одним из приоритетных направлений является своевременная профилактика различных форм деструктивного поведения.

На возникновение деструктивного поведения влияет целый комплекс факторов, которые можно объединить в три большие группы:

- индивидуальные особенности личности (наследственные факторы), которые негативным образом влияют на процесс социальной адаптации;
- социально-средовые (социальное окружение; социальные, политические, экономические условия существования общества; дефекты воспитания);

– психологические (жизненные установки, ценностная сфера, направленность личности, личностная ( представления о своей уникальности) и социальная идентичность (представление о себе как о члене какой-то социальной группы); референтная группа).

Ученые по-разному рассматривали причины этого явления, делая акцент на строение организма (биологический подход); социальных причинах – социологический подход (социальное неравенство, невыполнение ожиданий, рассогласование целей, социальная дезорганизация).

Психологический подход в качестве причин деструктивного поведения выделяет, в зависимости от теоретического подхода, внутриличностный конфликт; неадекватное социальное научение; стресс; проблемы саморегуляции; тревожность; систему семейных отношений; направленность личности.

Проанализировав работы П. Б. Ганнушкина, результаты психологических исследований с применением стандартизированного многофакторного метода исследования личности (СМИЛ) выделяются следующие типы сотрудников УИС, предрасположенных к стереотипным формам поведения, высокому риску профессиональной деформации:

– пассивно-зависимые личности – для них характерны заторможенность, сниженная активность, инертностью в принятии решений, конформность, неуверенность в себе, стремление следовать нормативным предписаниям и инструкциям (их не рекомендуется назначать на должности, связанные с большой ответственностью и быстрым принятием решений);

– импульсивно-агрессивные личности – для них характерны нарушения правовых и нравственных норм, агрессивность, низкий уровень контроля поведения, эмоциональная несдержанность, слабая адаптация к службе;

– ригидно-паранойяльные личности – малопригодны для работы в пенитенциарных учреждениях в любом качестве (идут до конца, отстаивая свои убеждения, не способны трезво оценивать ситуацию, эгоизм и завышенная оценка, стремление к всеобщему признанию приводят к конфликтным ситуациям);

– гипертимные личности – коммуникабельны, не ограничены в контактах, нестабильны, стрессоустойчивы, самооценка завышена, легки в принятии решений (в экстремальных условиях деятельности такие сотрудники смелы, решительны, проявляют избыточную, но не всегда обоснованную активность, что создает определенный риск для них самих и для других людей) [1].

Общими чертами вышеперечисленных категорий являются: низкая психоэмоциональная и стрессовая устойчивость, агрессивность, шаблонность поведения, что сказывается на низкой эффективности их действий при чрезвычайных обстоятельствах, склонность к стереотипным формам поведения и высокий риск профессиональной деформации.

Психологическая коррекция таких сотрудников должна быть направлена на развитие навыков бесконфликтного взаимодействия, на обучение навыкам саморегуляции, на оптимизацию социально-психологического климата в служебном коллективе, коррекцию неадекватных форм поведения, оказание помощи в преодолении кризисных ситуаций и успешную адаптацию к службе.

В данной работе акцент должен приходиться не только на психологическую службу, но и на воспитательные отделы, которые должны активно использовать работу наставничества, кураторства, всячески поддерживать традиции, проводить мероприятия по сплочению коллектива.

В условиях образовательного вуза для предупреждения деструктивного поведения у курсантов в период прохождения обучения, используются следующие методы и приемы:

На начальном этапе при работе с курсантами проводится психодиагностическое обследование, с использованием автоматизированного рабочего места пенитенциарного психолога «Психометрик Эксперт», в соответствии с перечнем предлагаемых к использованию методик.

На протяжении всего периода обучения психологи сопровождают переменный состав института. Проводятся индивидуальные консультации, посредством которых психолог помогает курсантам прояснить ситуацию, вызывающую определенные трудности, оценить свои возможности в решении проблемы и попытаться изменить сложившиеся обстоятельства в ту сторону, которую они считают предпочтительной. В консультировании затрагиваются различные моменты работы, связанной чаще с межличностными отношениями (расширение коммуникативных возможностей, оптимизации общения, повышения самооценки и уверенности в себе). Основная задача психолога состоит в том, чтобы помочь курсанту посмотреть на свои проблемы и жизненные сложности со стороны, продемонстрировать и обсудить те стороны взаимоотношений, которые, будучи источни-

ками трудностей, обычно не осознаются и не контролируются. При необходимости проводится психокоррекционная работа, направленная на коррекцию жизненных установок, выработку адекватных форм поведения, формирование необходимых профессиональных навыков, изменение психоэмоционального состояния курсантов, испытывающих беспокойство и тревогу, фрустрацию и стресс.

Для проведения психологической коррекции отклоняющегося поведения личности применяются следующие методы: стимулирование позитивной мотивации, методы коррекции эмоциональных состояний, методы саморегуляции [3].

Далее, при необходимости проводится групповая психопрофилактическая и психокоррекционная работа, направленная на снижение риска деструктивного поведения. Психологами института всё чаще используются арт-терапевтические техники, которые эффективно способствуют восстановлению целостности личности, развивают креативность и не имеют противопоказаний [4]. Периодичность применения составляет не реже одного раза в месяц.

Основными направлениями групповой работы с курсантами являются:

- формирование навыков эффективной коммуникации (овладение курсантами навыками эффективного общения и конструктивного взаимодействия, как будущих сотрудников при работе с осужденными);
- обучение курсантов методам саморегуляции и способам снятия нервного напряжения;
- развитие у курсантов умений и навыков эффективного разрешения конфликтов;
- формирование, развитие и совершенствование навыков антиманипулятивного поведения сотрудников ФСИН России в целях оптимизации взаимоотношений персонала и осужденных;
- развитие групповой сплоченности;
- формирование у курсантов коммуникативной компетентности – способности эффективно взаимодействовать с окружающими благодаря пониманию себя и других, при постоянном видоизменении психических состояний, межличностных отношений и условий социальной среды.

В ходе групповой работы достигаются определенные цели:

- обеспечение социальной поддержки и возможности разделить с другими людьми эмоциональное переживание;
- развитие «чувства локтя», когда общие проблемы разделяются участниками группы друг с другом;
- уменьшения чувства вины и стыда, развитие доверия, способности разделить горе и потерю;
- получение возможности составить собственное представление о реальности изменений, которые происходят с каждым членом группы.

Следует отметить, что основная нагрузка при подготовке будущих сотрудников ложится как раз на высшие учебные заведения ФСИН России. Именно в них существует возможность воздействовать на курсантов массово, используя специальные воспитательные мероприятия, нацеленные на то, чтобы предотвратить социальное деструктивное поведение будущих сотрудников. Профессиональная деятельность сотрудников УИС носит экстремальный характер, поэтому от их психологической и стрессовой устойчивости во многом зависит эффективность их служебной деятельности, предполагающей отсутствие импульсивных и необдуманных действий.

Подводя итог, профилактика деструктивного поведения курсантов образовательных организаций ФСИН России, подразумевает под собой следующие мероприятия:

1. На всех этапах профессиональной деятельности сотрудников необходимо сопровождение психологов (профессионально-психологический отбор при приеме на службу, сопровождение молодых сотрудников в период адаптации к новым условиям службы, выявление доминирующих настроений в коллективах, изучение личностных качеств сотрудников и т. д.).
2. Работа с сотрудниками, отнесенными к группе повышенного внимания и членами их семей.
3. Обучение навыкам предупреждения и разрешения конфликтов, оказание помощи в преодолении трудных жизненных ситуаций.
4. Обучение методам саморегуляции своего психического состояния.
5. Проведение психопрофилактической работы, направленной на предотвращение эмоционального выгорания и профессиональной деформации сотрудников.
6. Работа воспитательных отделов (институт наставничества).

7. Работа психологов совместно с руководством образовательных организаций (учреждений) направленную на оптимизацию социально-психологического климата в служебных коллективах.

8. Грамотная организация досуга, что особенно актуально для практических сотрудников, улучшение условий организации работы, поддержание традиций.

Проводимые мероприятия должны быть комплексными, научно-обоснованными, последовательными и долговременными.

Их основная цель заключается в формировании так называемого стиля служебной деятельности, который предполагает высокую работоспособность и устойчивость к влиянию стрессогенных факторов, твердость правосознания, гибкость мышления, рациональность и адаптивность поведения сотрудников к трудным ситуациям.

#### **Список литературы**

1. Ганнушкин П. Б. Клиника психопатий, их статика, динамика, систематика. – Н. Новгород: Изд-во НГМД, 1998.

2. Ежова О. Н. Профилактика деструктивного поведения сотрудников уголовно-исполнительной системы // Вестник института: преступление, наказание, исправление. – 2017. – № 3(39). – С. 73–79.

3. Змановская Е. В. Девиантология: психология отклоняющегося поведения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2003.

4. Колошина Т. Ю. Арт-терапия кризисных состояний // Московский психотерапевтический журнал. – 2005. – № 4.

5. Предупреждение деструктивных форм поведения сотрудников УИС: методические рекомендации. – М., ОПС ГУИН Минюста России, НИИ УИС Минюста России, 2005.

**МАТЕРИАЛЫ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ  
«КОНСТИТУЦИИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ 25 ЛЕТ: ИТОГИ И ПЕРСПЕКТИВЫ»  
(г. Самара, СФ МГПУ, 12 декабря 2018 г.)**

**Галицкова Яна Александровна,  
Трофимов Дмитрий Романович**

ФГБОУ ВО «Саратовская государственная юридическая академия»

Юриспруденция, 3-й курс

Научный руководитель:

Разгильдиева Маргарита Бяшировна, профессор

**КОНСТИТУЦИЯ КАК ИСТОЧНИК ПРАВОВОГО РЕГУЛИРОВАНИЯ  
ГОСУДАРСТВЕННЫХ И МУНИЦИПАЛЬНЫХ ФИНАНСОВ В РФ И ЗА РУБЕЖОМ**

В данной работе рассматриваются заложенные в действующей Конституции Российской Федерации основы и принципы в области государственных (муниципальных) финансов, проводится сравнительный анализ с конституциями ряда стран Европы. Актуальность данной темы подтверждена временем, так как без должного нормативного регулирования в Основном законе государства экономическая система в принципе беспомощна. В заключении работы мы подводим итог в форме ответа на вопрос: нуждается ли Конституция РФ в поправках, определяющих её экономическое развитие, и какие именно поправки необходимо внести?

Ключевым маркером, определяющим уровень эффективности деятельности государства, определяющий уровень удовлетворенности граждан условиями жизни является размер налогового бремени.

Уровень налогового бремени во многом определяет экономическое развитие государства. Рассмотрим данный вопрос на примере Конституции Испании 1978 г. «каждый должен участвовать в общественных расходах в соответствии со своими экономическими возможностями посредством справедливой налоговой системы, основанной на принципах равенства и прогрессивного налогообложения, которая ни в коем случае не должна носить характера конфискации» (ч. 1 ст. 31) [4].

Конституция России, в отличие от зарубежных, содержит положения только отсылочного характера. Свою регламентацию данные положения находят в Бюджетном Кодексе РФ, Налоговом Кодексе РФ и другом законодательстве.

Следующим немаловажным вопросом является предоставление льгот и привилегий. Так, Конституции многих государств определяют барьеры при их предоставлении. Например, согласно Конституции Швейцарии, «Конфедерация может законодательствовать в целях борьбы с предоставлением неоправданных налоговых преимуществ»<sup>9</sup>. Законодательство России не допускает установления дифференцированных ставок налогов и сборов, налоговых льгот в зависимости от формы собственности, гражданства физических лиц или места происхождения капитала [5]. Конституции зарубежных государств все чаще прямо закрепляют в Основных Законах необходимость обеспечения защиты прав налогоплательщиков. Например, Конституция Португалии закрепляет обязанность закона «устанавливать гарантии налогоплательщикам»<sup>10</sup>.

В России, права налогоплательщика защищаются и гарантируются на самом высшем уровне. Так согласно ст. 3 Налогового кодекса Российской Федерации все неустранимые сомнения, противоречия и неясности актов законодательства о налогах и сборах толкуются в пользу налогоплательщика (плательщика сборов).

Современная экономика немыслима без кредитования, займов, предоставления гарантий, и в случае, если чрезмерно злоупотреблять займами, может возникнуть огромный гос. долг. Чтобы не допустить этих последствий, конституции многих государств регламентируют вопросы, касающиеся заимствований, кредитования, предоставления гарантий. Конституция РФ устанавливает, что государственные займы выпускаются в порядке, определяемом федеральным законом, и размещаются на добровольной основе. Зарубежные государства пошли по сходному пути: Конституция ФРГ, закрепляет, что «открытие кредитов, равно как и принятие финансовой ответственности по обязательст-

<sup>9</sup> Конституция Швейцарии от 18 апреля 1999 года, ст. 129.

<sup>10</sup> Конституция Португалии от 2 апреля 1976 года, ст. 106.

вам, гарантиям и другим видам обеспечения, которые могут привести к расходам в будущих расчетных годах, требуют законодательного уполномочия с указанием или разрешением установить их размеры»<sup>11</sup>.

Отвечая на вопрос, поставленный в начале статьи: нуждается ли конституция в поправках, определяющих ее экономическое развитие? – Нет, не нуждается поскольку, Конституция является Законом, закрепляющим основные права и обязанности. Весь объем вопросов экономического характера она закрепить не сможет, а положения отсылочного характера, которые подробно регулируются в ином законодательстве, уже содержит.

### Список литературы

1. Выступление министра финансов Антона Силуанова на экспертной дискуссии «Налоговая система России: образ будущего» в рамках Гайдаровского форума – 2018. – Режим доступа: [https://www.minfin.ru/ru/infomat/press-center/?id\\_4=34988](https://www.minfin.ru/ru/infomat/press-center/?id_4=34988). – Загл. с экрана.

2. Исаев А. А. Финансы и налоги: очерки теории и политики: учебник / А. А. Исаев, И. Т. Тарасов. – М.: Статут, 2004.

3. Конституция Российской Федерации: принята всенародным голосованием 12.12.1993 (с изм. и доп. от 21.07.2014 № 11-ФКЗ) // Российская газета. – 1995. – 25 декабря; 2014. – 22 июля.

4. Маклаков В. В. Конституции зарубежных государств: учеб. пособие. – М.: БЕК, 2000.

5. Налоговый кодекс РФ. Часть первая от 31.07.1998 г. № 146-ФЗ. – Режим доступа: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_76276/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_76276/). – Загл. с экрана.

6. Янжул И. И. Основные начала финансовой науки: учение о государственных доходах: учебник. – М.: Статут, 2002.

**Гогокин Олег Алексеевич**

Юридический факультет, 2-й курс

Научный руководитель:

Галактионов Станислав Александрович, к. ю. н., доцент

### К ВОПРОСУ ОБ ОГРАНИЧЕНИИ ОСУЖДЕННЫХ К ЛИШЕНИЮ СВОБОДЫ В ИЗБИРАТЕЛЬНОМ ПРАВЕ

Статья 32 Конституции РФ гласит: «Граждане Российской Федерации имеют право избирать и быть избранными в органы государственной власти и органы местного самоуправления, а также участвовать в референдуме».

В избирательной системе существует принцип всеобщности. Он означает, что гражданин России, достигший определенного возраста, вправе избирать кандидатов в органы государственной власти и органы местного самоуправления. Реализация активного права не зависит от пола, расы, национальности, языка, происхождения, имущественного и должностного положения, места жительства, отношения к религии, политических убеждений, принадлежности к общественным объединениям, а также других обстоятельств.

Но и здесь имеются ограничения, то есть цензы. Ценз о котором сейчас пойдет речь работает в области судимостей граждан. Его условия прописаны в Федеральном законе от 12.06.2002 № 67-ФЗ «Об основных гарантиях избирательных прав и права на участие в референдуме граждан Российской Федерации». В соответствии со ст. 3 указанного Федерального закона «Не имеют права избирать, быть избранными, осуществлять другие избирательные действия, участвовать в референдуме граждане, признанные судом недееспособными или содержащиеся в местах лишения свободы по приговору суда».

Основной причиной данного запрета является следующее: места лишения свободы являются закрытыми режимными объектами, в которых у заключённых нет права свободного волеизъявления, по сути они попадают в полностью зависимое положение, и поэтому есть высокая вероятность того что заключенные сделают выбор, руководствуясь не своими политическими предпочтениями, а под давлением со стороны. Да и сама суть лишения свободы, заключается не только в ограничении свободы передвижения, но и во временном ограничении заключённых в определенных гражданских правах.

<sup>11</sup> Конституции ФРГ от 23 мая 1949 года, ст. 115.

Однако, решения Европейского Суда по правам человека (далее – ЕСПЧ) провоцируют возникновение правовых коллизий.

Так, граждане РФ С. Анчугов и В. Гладков, отбывая наказание в виде лишения свободы на определенный срок за совершение особо тяжких преступлений были лишены возможности участвовать в выборах. Они пытались оспорить указанное ограничение путем обращения в Конституционный Суд РФ. В жалобе оспаривалась конституционность положения статьи 32 Конституции РФ. По мнению заявителей, это положение нарушает избирательные права. В своем определении Конституционный Суд РФ отказался принять жалобу к рассмотрению, поскольку данный вопрос ему неподведомственен.

Этот отказ послужил основанием для обращения в ЕСПЧ, который в своем постановлении указал следующее.

Статья 3 Протокола № 1 к Конвенции о защите прав человека и основных свобод (далее – Конвенция) гарантирует субъективные права, включая избирать и быть избранным. Права, гарантированные этой статьей, имеют решающее значение для установления и сохранения основ эффективной и значимой демократии, регулируемой верховенством права. Право на участие в голосовании не является привилегией. В XXI веке в демократическом государстве должна существовать всеобщность избирательного права.

При этом права, предусмотренные данной Конвенцией, не являются абсолютными. Возможны их ограничения, и государства-участники должны иметь в этой сфере определенное усмотрение, пределы усмотрения в этой сфере являются широкими

Однако Европейский Суд должен окончательно разрешить вопрос о соблюдении требований ст. 3 Протокола № 1 к Конвенции и должен убедиться в том, что условия не ограничивают данные права в такой степени, чтобы умалять самую их сущность и лишать их эффективности, что они применяются для достижения законной цели и применяемые средства не являются непропорциональными.

В частности, любые применяемые условия не должны сдерживать свободное волеизъявление народа при выборе органов законодательной власти – иными словами, они должны отражать или не противоречить цели поддержания целостности и эффективности избирательного процесса, направленного на выявление воли народа путем всеобщего избирательного права. Любой отход от принципа всеобщего избирательного права угрожает умалением демократической законности избранного таким образом органа законодательной власти и издаваемых им законов.

При таких обстоятельствах Европейский Суд вынужден заключить, что государство-ответчик вышло за пределы усмотрения, которые имело в этой сфере, и не смогло обеспечить право заявителей на голосование, гарантированное Конвенцией.

В настоящем деле РФ имеет возможность исследовать все возможные способы в этом отношении и решить, может ли быть достигнуто всеобщее избирательное право.

Из данного постановления следует, что Европейский суд по правам человека требует внести в законодательство о выборах изменения, следствием которых стало бы снятие ограничений в избирательных правах осуждённых к лишению свободы.

В 2015 г Конституционный Суд РФ вынес Постановление, согласно которому ни Конвенция о защите прав и основных свобод человека, ни основанные на ней правовые позиции ЕСПЧ, содержащие оценки национального законодательства, не могут служить основанием, для изменения положений Конституции РФ, так как это её изменение будет являться ударом по суверенитету государства.

Президент РФ подписал закон, вносящий поправки в федеральный закон «О Конституционном Суде РФ». Согласно документу, Конституционному суду РФ разрешается признавать неисполнимыми решения международных судов, в первую очередь, ЕСПЧ, в случае их противоречия Конституции РФ

К сожалению у Российской Федерации и Совета Европы случались и другие разногласия в разных сферах правовой жизни. Например: в 2000 году Российскую делегацию уже лишали права голосовать в ответ на чеченскую компанию, а в апреле 2014 года Российскую делегацию лишили права голоса из-за присоединения Крыма до конца года.

Исходя из всего вышесказанного, в сложившейся ситуации мы видим следующее решение данной проблемы.



Поскольку за столько лет конфликтующие стороны не смогли добиться полного взаимопонимания, целесообразным было бы игнорирование неприемлемых решений и актов международного права. Россия в любой момент может выйти из Совета Европы и начать дальнейшее независимое от кого-либо развитие своей правовой системы.

### Список литературы

1. Конвенция о защите прав человека и основных свобод (заключена в г. Риме 04.11.1950) // Собрание законодательства РФ. – 2001. – № 2. – Ст. 163.
2. Конституция РФ (принята всенародным голосованием 12.12.1993) в ред. ФКЗ № 14 от 21.07.2014 // Собрание законодательства РФ. – 2014. – № 31. – Ст. 4398.
3. О Конституционном суде Российской Федерации: Федеральный конституционный закон № 1-ФКЗ от 21.07.1994 (ред. от 29.07.2018) // Собрание законодательства РФ. – 1994. – № 13. – Ст. 1447; 2018. – № 31. – Ст. 4811.
4. Об основных гарантиях избирательных прав и права на участие в референдуме граждан Российской Федерации: Федеральный закон № 67-ФЗ от 12.06.2002 (в ред. Федерального закона от 03.07.2018 № 184-ФЗ) // Собрание законодательства РФ. – 2002. – № 24. – Ст. 2253; 2018. – № 28. – Ст. 4148.
5. Постановление ЕСПЧ от 04.07.2013 «Дело «Анчугов и Гладков (Anchugov and Gladkov) против Российской Федерации» (жалоба № 11157/04, 15162/05) // Бюллетень Европейского суда по правам человека. – 2014. – № 2.
6. Постановление Конституционного суда РФ от 14.07.2015 N 21-П // Собрание законодательства РФ. 2015. – № 30. – Ст. 4658.

**Жихарева Ксения Сергеевна**

Институт права, 1-й курс

Научный руководитель:

Калашникова Елена Борисовна, к. и. н., доцент

### **ПРОБЛЕМЫ ЗАЩИТЫ ПРАВ И СВОБОД ЛИЧНОСТИ В КОНСТИТУЦИИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ И КОНСТИТУЦИИ СССР 1936 ГОДА: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ**

Конституция Российской Федерации была принята всенародным голосованием 12 декабря 1993 года, и является одной из самых демократичных конституций в мире.

Переходя к проблеме прав и свобод человека и гражданина, необходимо выделить одну из важнейших свобод – свободу личности. Человеческие права и свободы, а также их незыблемость признается высшей ценностью в любом демократическом государстве. Это право разделяется на отдельные элементы, которые имеют соответствующее закрепление в Конституции России. К ним можно отнести свободу слова, защиту права на равенство и т. д.

В Конституции России свобода слова и мысли закреплена в статье 29: «Каждому гарантируется свобода мысли и слова (ч. 1). Каждый имеет право свободно искать, получать, передавать, производить и распространять информацию любым законным способом. Перечень сведений, составляющих государственную тайну, определяется федеральным законом (ч. 3). Гарантируется свобода массовой информации. Цензура запрещается (ч. 5)» [3]. Теперь попробуем сравнить это с Конституцией 1936 г. «В соответствии с интересами трудящихся и в целях укрепления социалистического строя гражданам СССР гарантируется законом:

а) свобода слова,

б) свобода печати...» [4].

Однако, исходя из исторического опыта, можно заметить, что право на свободу слова и печати было прописано в Конституции 1936 г., однако его выполнение было неосуществимо в силу господствующей партийной идеологии. Также следует заметить, что в Конституции РФ прямо указывается на запрет цензуры, в то время как в Сталинской Конституции об этом даже не упоминается. Данная составляющая оказывает значительное влияние на работу средств массовой информации и формирование общественного сознания. В данном аспекте государство ставило человека в состояние полной зависимости, все население страны должно было мыслить и говорить именно так, как диктует ему власть и идеология тоталитарного режима, ни о какой свободе слова нельзя было и говорить. Н. В.

Камардина пишет: «Государство, являясь носителем идеологии, последовательно, целенаправленно, эмоционально оказывало воздействие на все слои населения, что дало свои результаты» [2]. Я полностью разделяю эту точку зрения, т. к. человек, попадая под влияние идеологии правящего режима, становился так называемым винтиком огромной тоталитарной системы. О какой свободе слова и печати могла идти речь, когда за любое проявление инакомыслия человек мог стать жертвой политических репрессий? Это является одной из самых негативных тенденций Конституции 1936 г. Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что Российская Конституция создает более благоприятную основу для защиты публичных прав и свобод человека и гражданина, чем Конституция 1936 года.

Переходя к защите права личности на равенство, можно привести статью 19 из Конституции РФ: «Все равны перед законом и судом. Государство гарантирует равенство прав и свобод человека и гражданина независимо от пола, расы, национальности, языка, происхождения имущественного и должностного положения, места жительства, отношения к религии, убеждений, принадлежности к общественным объединениям, а также других обстоятельств».

«Мужчина и женщина имеют равные права и свободы и равные возможности для их реализации».

Принцип равенства граждан перед законом нашел свое отражение в статьях 122 и 123 Конституции 1936 г.:

«Женщине в СССР предоставляются равные права с мужчиной во всех областях хозяйственной, государственной, культурной и общественно-политической жизни.

Возможность осуществления этих прав женщин обеспечивается предоставлением женщине равного с мужчиной права на труд, оплату труда, отдых, социальное страхование и образование...»;

«Равноправие граждан СССР, независимо от их национальности и расы, во всех областях хозяйственной, государственной, культурной и общественно-политической жизни является непреложным законом».

Из приведенных выше статей видно, что принцип равенства заложен в обеих Конституциях. Однако в рассмотренных статьях можно заметить различия как с точки зрения структуры, так и со стороны реализации этого принципа на практике. В Конституции 1936 г. принцип равенства заключен в большинстве статей, тогда как Конституция Российской Федерации утверждает его только статьей 19. Более того, в Конституции 1936 года отведена отдельная статья, в которой подробно рассмотрены и закреплены права женщин, а в Конституции России равноправие между полами наоборот носит краткий и довольно обобщенный характер. Необходимо заметить, что право на равенство личности в Российской Федерации носит формальный характер, его выполнение на практике не всегда реализуется в силу определенных причин.

Особое внимание хотелось бы уделить гендерному неравенству, издавна существовавшему в России. В данном случае речь пойдет о дискриминации по половому признаку в сфере труда.

Так, в октябре 2009 года Центр исследований рынка труда провел опрос, затрагивающий проблему трудовых отношений. В результате исследования более 80 % опрошенных работодателей указали на то, что при приеме на работу они отдают предпочтение мужчинам. К числу наиболее веских аргументов относилась более высокая производительность труда у мужчин, а также отсутствие конфликтов с работодателем. Важнейшую роль в негативной оценке женщин как работниц играло мнение работодателей, что женская рабочая сила повышает издержки – «женщины стоят дороже». Исследования в области гендерной дискриминации в трудовых отношениях показывают, что наиболее актуальным видом дискриминации в сфере труда является дискриминация при приеме на работу и увольнении, более того, право женщин на равную заработную плату с мужчинами при одинаковых условиях труда регулярно нарушается [5]. Так, по данным Росстата за 2016 г. разница в уровне заработной платы мужчины и женщины в России в среднем составляет 30 %. Такие показатели обусловлены разделением отраслей на мужские и женские.

Однако проблема гендерной дискриминации существует не только в нашей стране, данное явление затронуло почти все страны мирового сообщества. В результате долгой многолетней борьбы ряду государств удалось достичь немалых успехов в преодолении неравенства в обществе. Гендерная дискриминация находится под запретом, и любые способы ее действия на практике серьезно наказуемы. Также в 2009 году в Швеции был введен единый Закон о запрете дискриминации [1].

На основе рассмотренных выше принципов, можно сделать следующий вывод: несмотря на наличие как позитивных, так и негативных аспектов, в Конституции Российской Федерации создана

хорошая основа для защиты прав и свобод личности, и несмотря на отсутствие практической реализации многих принципов, она имеет весьма благоприятные перспективы, реализация которых позволит России стать действительно демократическим правовым государством, защищающим права и свободы своего населения.

#### **Список литературы**

1. Как шведы строят общество гендерного равенства? – Режим доступа: <https://ru.sweden.se/ljudi/znak-ravenstva/>. – Загл. с экрана.
2. Камардина Н. В. Государство и идеология: опыт советского прошлого (на примере Дальневосточного общества в 1941–1945 гг.) // Вестник КРАУНЦ. Гуманитарные науки. – 2016. – № 2(28). – С. 7–11.
3. Конституция Российской Федерации: офиц. текст // Российская газета. – 1993. – 25 декабря.
4. Конституция СССР от 05.12.1936 г. – Режим доступа: <http://www.hist.msu.ru/ER/Text/cnst1936.htm#10>. – Загл. с экрана.
5. Котоманова О. В. Гендерная дискриминация в сфере труда / Вестник Бурятского государственного университета. – 2010. – № 5. – С. 274–281.

**Овчинникова Юлия Сергеевна**

Институт права, 1-й курс

Научный руководитель:

Калашникова Елена Борисовна, к. и. н., доцент

### **СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ КОНСТИТУЦИЙ РОССИИ И США**

Сравнительный анализ конституций – вопрос, который занимает особое место в развитии конституционного права и литературы. Основой при изучении принято считать заложенный в Древнем Риме термин «Конституция», который гласит, что данный документ – это «установления, предписания, нормы, правила» [3]. Выделяются следующие рамки разделения сравнительного процесса. Рассмотрим каждый из них.

Вопросы, касающиеся законодательной власти. В Российской Федерации роль законодательной власти выполняет федеральное собрание. В США роль законодательной власти принадлежит конгрессу.

Проведение законодательного процесса. В Российской Федерации законопроект вносится в Думу, принимается большинством голосов. На территории США законопроект готовится Конгрессом и поступает на утверждение к Президенту [1].

Компетенции парламента. В России компетенции делятся на два вида: вопросы, касающиеся изменений границ, чрезвычайного и военного положения, использованием вооружённых сил, назначением судей разных судов, решением которых занимается совет федерации и вопросы о назначении председателя Центробанка, объявлении амнистий, которые входят в полномочия государственной думы. В Соединённых штатах же парламент выполняет все роли единолично. Такие как: регулирование внешней торговли, эмиссия денег, стандартизация, борьба с правонарушениями по поводу закона и т. д.

Исполнительная власть в Российской Федерации: президент избирается сроком на 4 года всеобщим прямым тайным голосованием, он должен быть не моложе 35 лет, постоянно проживающий в России не менее 10 лет. Избирается не более двух сроков подряд. В случае невозможности исполнения обязанностей Президентом или отставки, обязанности исполняет Председатель Правительства [2]. Председатель Правительства назначается Президентом, но, с согласия Думы. В США же президент и вице-президент избираются сроком на четыре года коллегией выборщиков от каждого штата, возрастные рамки также: не моложе 35 лет, постоянно проживающий в США не менее 14 лет. Избираются не более двух сроков. В случае невозможности исполнения обязанностей Президентом, их берет на себя вице-президент, затем должностное лицо по решению Конгресса.

Что касается судебной власти. В России существуют: Конституционный Суд, занимающийся соответствием законов Конституции, спорами о компетенции между государственными органами, Верховный Суд, рассматривающий гражданские, уголовные, административные дела, подсудные судам общей юрисдикции и высший Арбитражный Суд, решающий экономические споры. В США

существуют верховный суд и суды штатов. Верховный суд имеет право в решении процессов, где какой-либо из сторон выступает штат в целом, или высшее должностное лицо. В иных случаях прямую компетенцию осуществляют суды другого уровня, Верховный суд рассматривает апелляции. Решения уже в этом случае выносят присяжные.

Если мы рассмотрим процесс изменения конституции. В Российской Федерации федеральные конституционные законы выдвигаются Думой и принимаются тремя четвертями голосов Совета Федерации и двумя третями голосов Думы. В Соединённых штатах поправки выдвигаются Конгрессом и должны быть одобрены законодательными собраниями трех четвертей штатов [4].

Самая актуальная для жителей этих стран тема – права граждан. На территории России признаются и защищаются равным образом разные виды собственности, присутствует свобода слова, СМИ, свобода выбора веры, также свободный труд и главное: все равны перед законом, личная неприкосновенность, неприкосновенность частной жизни и так далее. В США права обозначены под поправками, к примеру, поправка о свободе вероисповедания, слова, печати, собраний или поправка о защите частной собственности.

Подведём итоги. В целом, конституция России и США близки по своему содержанию, однако конституция Российской Федерации является более ярким примером представителя юридической науки, она более проработана и составлена более грамотно. В неё более явно выделено разграничение полномочий государственных органов и прав граждан.

### **Список литературы**

1. Бархатова Е. Ю. Комментарий к Конституции Российской Федерации. – М.: Проспект, 2016.
2. Конституция Российской Федерации: с последними изм. на 2016 г. – М.: Огни, 2016.
3. Некрасов С. И. Конституционное право России: учебное пособие / рекомендовано Мин. образования и науки РФ. – М.: Юрайт, 2012.
4. США: конституция и законодательные акты / под ред. О. А. Жидкова. – М., 1993.

**Хандурдыев Сергей Мурадович**  
Юридический факультет, 3-й курс  
Научный руководитель:  
Старкова Юлия Михайловна, ст. преп.

## **ВОПРОСЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УПОЛНОМОЧЕННОГО ПО ПРАВАМ ЧЕЛОВЕКА В СУБЪЕКТАХ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**

Проблема соблюдения прав и свобод человека, без преувеличения, является центральной в жизни любого общества и государства.

Российская Конституция, которая является на сегодня одной из самых современных и прогрессивных в мире, имеет непосредственное, прямое действие, но этого провозглашения недостаточно. Для этого необходимо добиваться неукоснительного исполнения законов всеми членами общества: главным образом органами государственной власти и местного самоуправления, и, разумеется, гражданами Российской Федерации. Следовательно, необходимой является тщательная, серьезная работа над созданием и совершенствованием различных механизмов защиты прав и свобод человека, признаваемых всеми членами общества.

Одним из таких средств, безусловно, является имеющий двухвековую историю в Европе институт омбудсмена – так называемого Уполномоченного по правам человека, который занимает место посредника между государством и человеком. Уполномоченный по правам человека – независимый орган – действует демократическими способами, методами доказательств, аргументации и убеждения, воспитания, исключая, при этом, карательные методы. И в этом ценность этого демократического института.

Стоит отметить, что институт Уполномоченного по правам человека в России создан как на федеральном уровне, так и на региональном уровне – в субъектах РФ, однако иерархии подчиненности – вертикали федеральных над региональными – между ними нет. Учреждение института Уполномоченного по правам человека в субъекте РФ – это настоятельная необходимость современного разви-

тия государственных институтов субъектов РФ как института, осуществляющего контроль за государством в лице органов государственной власти субъектов РФ и их должностных лиц.

Впервые должность Уполномоченного в субъекте РФ возникла в 1996 г., за два года до избрания в 1998 г. федерального Уполномоченного, после учреждения региональными законами данных должностей в Республике Башкортостан и Свердловской области.

Аппарат же Уполномоченного по правам человека в Самарской области создан в соответствии с законом Самарской области «Об Уполномоченном по правам человека в Самарской области» в октябре 2000 года. Таким образом, Самарская область вошла в первую десятку регионов России, учредивших этот важнейший институт гражданского общества. В соответствии с законом, Уполномоченный рассматривает жалобы граждан Российской Федерации, иностранных граждан и лиц без гражданства, по мнению которых на территории Самарской области нарушены или нарушаются их права и свободы, на решения и действия (бездействие) органов государственной власти, органов местного самоуправления, должностных лиц, осуществляющих свою деятельность на территории Самарской области.

Вместе с тем, анализ деятельности Уполномоченных по правам человека в субъектах Российской Федерации показывает, что данный институт далек от совершенства. Выделим несколько проблем, которые, на наш взгляд, являются ключевыми и требуют незамедлительного решения.

1. Основная, на наш взгляд, проблема в деятельности Уполномоченных по правам человека в субъектах Федерации состоит в том, что Уполномоченные субъектов Федерации вмешиваются в дела федеральных структур. Несмотря на то, что это происходит в отношении территориальных отделений федеральных органов исполнительной власти, расположенных на территории подведомственного субъекта Федерации, считаем необходимым установление механизма разрешения данной ситуации. Представляется, что в случае нарушения прав и свобод федеральными органами, расположенными на территории субъекта Федерации, Уполномоченный по правам человека в субъекте Федерации вправе направить информацию Президенту РФ (как гаранту прав и свобод, исходя из ст. 80 Конституции) и Уполномоченному по правам человека в РФ.

2. Процесс становления и развития Уполномоченного по правам человека в субъектах Российской Федерации требует законодательного урегулирования, так как в ФКЗ нет перечня прав и обязанностей Уполномоченных по правам в субъектах РФ. Тем самым возможно, что функции Уполномоченного субъектов Федерации будут противоречить функциям Уполномоченного Российской Федерации. Эту проблему можно устранить двумя способами. Первым способом является разработка и принятие Федерального закона «Об Уполномоченном по правам человека в субъектах Российской Федерации», в котором определялись бы основные положения правового статуса, порядка назначения и компетенции уполномоченных, включая как вопросы взаимодействия с конституционными (уставными) судами субъектов Российской Федерации, так и право на обращение в Конституционный Суд Российской Федерации, но, вместе с тем, не противоречил ФКЗ. Другим путем решения данной проблемы является внесение изменений в ФКЗ с целью обозначения в нем основных прав и обязанностей Уполномоченного по правам человека в субъектах Российской Федерации.

Такое совершенствование законодательства способствовало бы укреплению конституционной законности в сфере защиты прав человека и, как следствие, развитию Российской Федерации как демократического правового государства.

### Список литературы

1. Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12.12.1993) // Собрание законодательства РФ. – 2014. – № 31. – Ст. 4398.
2. Об Уполномоченном по правам человека в Российской Федерации: Федеральный конституционный закон № 1-ФКЗ от 26.02.1997 // Российская газета. – 1997. – 4 марта.
3. Об Уполномоченном по правам человека в Самарской области: Закон Самарской области № 45-ГД от 24 ноября 2000 г. // Самарские известия. – 2000. – 25 ноября.
4. Вырщикова Е. А. Совершенствование механизмов обеспечения прав человека // Вестник ВолГУ. Серия 5: Юриспруденция. – 2006. – № 8.
5. Епифанов А. Е. К вопросу о влиянии международного права на формирование механизмов защиты прав и свобод человека (вопросы теории и истории) // Вестник ЮУрГУ. Серия: Право. – 2015. – № 2.
6. Телятникова Л. Л. Институт Уполномоченного по правам человека в Российской Федерации // Инновационная наука. – 2016. – № 6-3.

## **КОНСТИТУЦИОННЫЕ ОСНОВЫ ПРАВОВОГО РЕГУЛИРОВАНИЯ ТРАНСПЛАНТАЦИИ ОРГАНОВ УМЕРШЕГО ЧЕЛОВЕКА**

Право на распоряжение телом после смерти в целях трансплантации (далее – право на распоряжение телом) происходит от конституционного права на достойное отношение к телу после смерти, которое, в свою очередь, производно от конституционных прав, закрепляющих право человека на достоинство личности, право на личную неприкосновенность, право на неприкосновенность частной жизни, и закрепляется в международных правовых актах, федеральном законодательстве и подзаконных актах Российской Федерации.

Рассмотрим основные конституционные права, из которых исходит право человека на достойное отношение к телу после смерти и право на распоряжение телом после смерти: конституционное право на достоинство личности (статья 21 Конституции РФ) и право на личную неприкосновенность (статья 22 Конституции РФ).

Статья 21 Конституции РФ закрепляет право человека на достоинство личности, охраняемое государством. Ничто не может быть основанием для его умаления. Часть 2 данной статьи закрепляет, что никто не должен подвергаться пыткам, насилию, другому жестокому или унижающему человеческое достоинство обращению или наказанию.

Конституционный Суд РФ также относит право на достойное отношение к телу после смерти к конституционному праву на достоинство личности. В постановлении Конституционного Суда от 28 июня 2007 № 8-П «По делу о проверке конституционности статьи 14.1 Федерального закона «О погребении и похоронном деле» и Положения о погребении лиц, смерть которых наступила в результате пресечения совершенного ими террористического акта Конституционный Суд отмечает, что «...достоинство личности подлежит защите в качестве общего условия осуществления всех иных прав и свобод человека и гражданина, независимо от фактического социального положения человека, и предопределяет недопустимость произвольного вмешательства в сферу автономии личности. Также оно должно гарантировать достойное отношение к памяти человека, т. е. обеспечивать личности возможность рассчитывать на то, что и после смерти его права будут охраняться, а государственные органы, официальные и частные лица – воздерживаться от посягательства на них» [6].

Статья 22 Конституции РФ в части первой закрепляет право человека на личную неприкосновенность. Личная неприкосновенность предполагает недопустимость какого бы то ни было вмешательства извне в область индивидуальной жизнедеятельности личности и включает в себя телесную неприкосновенность и неприкосновенность психическую [3]. Обеспечение физической неприкосновенности личности предполагает создание достаточных государственных гарантий от каких-либо посягательств на ее жизнь, здоровье, половую неприкосновенность, свободу физической активности как со стороны государства в лице его органов и должностных лиц, так и со стороны отдельных граждан. Как отметил Конституционный Суд в Определении от 4 декабря 2003 года № 459-О, под понятием «физическая неприкосновенность» охватывается не только прижизненный период существования человеческого организма, но и создаются необходимые предпосылки для правовой охраны тела умершего человека [4]. В равной мере это относится и к праву на государственную охрану достоинства личности. Конституционный Суд в указанном определении отмечает, что право на жизнь и право на охрану здоровья и медицинскую помощь так же рассматриваются в делах, связанных с медицинским вмешательством по трансплантации органов и тканей от одного человека к другому. Конституционный Суд РФ заключает, что право человека на достойное отношение к его телу после смерти, которое включает в себя изучаемое право на распоряжение телом после смерти, относится к перечисленным конституционным правам.

Помимо Конституции, право на достоинство личности и право на личную неприкосновенность регулируются международными актами. Так, в соответствии со статьей 1 Всеобщей декларации прав человека «все люди рождаются свободными и равными в своем достоинстве и правах» [1]. Исходя из закрепленного во Всеобщей декларации идеала свободной человеческой личности, пользующей-

ся гражданской и политической свободой и свободой от страха и нужды, в Международном пакте о гражданских и политических правах, в частности, предусматривается, что каждый человек имеет право на свободу и личную неприкосновенность (п. 1 ст. 9) [2].

Верховный Суд РФ также связывает право человека на распоряжение телом после смерти с конституционным правом на достоинство личности, основываясь на правовых позициях Конституционного Суда. В деле № ГКПИ02-566, рассмотренном Верховным Судом РФ в порядке надзора от 18 апреля 2002, заявитель оспаривал положения «Инструкции по изъятию и первичному консервированию гипофизов от трупов человека», и пунктов 1.1, 1.2 приказа Министерства здравоохранения СССР от 7 июля 1987 г. № 872 «Об увеличении сбора гипофизов от трупов для производства гормональных препаратов», императивно устанавливавших норму об обязательности изъятия гипофиза у всех трупов всех возрастных групп, за некоторыми исключениями, без указания на то, что изъятие гипофиза производится либо в соответствии с волеизъявлением самого умершего [5]. Верховным Судом было установлено, что конституционные нормы о достоинстве личности, закреплённые статьёй 21, регулируют личные неимущественные отношения, которые не прекращаются в связи со смертью гражданина. Понятие достоинство личности включает в себя уважительное отношение не только к личности умершего человека, но и к его останкам.

Таким образом, право человека на распоряжение телом после смерти относится к конституционным правам человека и гражданина, закреплённых в статьях 21, 22, 23 Конституции Российской Федерации, обеспечение государством которых гарантируется статьями 2, 17, 18, ч. 2 ст. 24, статьями 45, 55 Конституции РФ. Посмертное право является полноценным правом человека, и оно признаётся российскими судами и Европейским судом по правам человека.

#### **Список литературы**

1. Всеобщая декларация прав человека (принята резолюцией 217 А (III) Генеральной Ассамблеей ООН 10.12.1948) // Российская газета. – 1995. – № 67.
2. Международный пакт о гражданских и политических правах (принят резолюцией 2200 А (XXI) Генеральной Ассамблеи от 16 декабря 1966 года) // Бюллетень Верховного суда Российской Федерации. – 1994. – № 12.
3. Научно-практический комментарий к Конституции Российской Федерации / под общ. ред. проф. Л. В. Лазарева. – М.: Новая правовая культура, 2009.
4. Об отказе в принятии к рассмотрению запроса Саратовского областного суда о проверке конституционности статьи 8 Закона Российской Федерации «О трансплантации органов и (или) тканей человека»: Определение Конституционного суда Российской Федерации № 459-О от 4 декабря 2003 г. // Вестник Конституционного суда Российской Федерации. – 2004. – № 3.
5. Постановление Верховного суда Российской Федерации от 17 июня 2002 г. № ГКПИ02-566 О признании противоречащими действующему законодательству пунктов 2,3 и 5 «Инструкции по изъятию и первичному консервированию гипофизов от трупов человека», и пунктов 1.1 и 1.2 приказа Минздрава СССР от 7 июля 987 г. № 872 «Об увеличении сбора гипофизов от трупов для производства гормональных препаратов». – Доступ из СПС «КонсультантПлюс».
6. Постановление Конституционного суда Российской Федерации от 28 июня 2007 г. №8-П «По делу о проверке конституционности статьи 14.1 Федерального закона «О погребении и похоронном деле» и положение о погребении лиц, смерть которых наступила в результате пресечения совершенного ими террористического акта, в связи с жалобой граждан К. И. Гузиева и Е. Х. Кармовой» // Российская газета. – 2007. – № 4404.