



**НАУЧНЫЙ  
ФОРУМ**  
nauchforum.ru

**РИНЦ**



**№ 1(14)**

# **НАУЧНЫЙ ФОРУМ: ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ**

МОСКВА, 2018



# НАУЧНЫЙ ФОРУМ: ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

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

№ 1(14)  
Январь 2018 г.

Издается с октября 2016 года

Москва  
2018

УДК 159.9+37

ББК 74+88

Н34

Председатель редколлегии:

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

Редакционная коллегия:

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

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

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

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

**Н34 Научный форум: Педагогика и психология:** сб. ст. по материалам XIV междунар. науч.-практ. конф. – № 1(14). – М.: Изд. «МЦНО», 2018. – 134 с.

ISSN 2542-1263

Сборник входит в систему РИНЦ (Российский индекс научного цитирования) на платформе eLIBRARY.RU.

ББК 74+88

ISSN 2542-1263

© «МЦНО», 2018

## **Оглавление**

<b>Раздел 1. Педагогика</b>	<b>7</b>
<b>1.1. Коррекционная педагогика</b>	<b>7</b>
РАБОТА С КОНСТРУКЦИЯМИ, ВЫРАЖАЮЩИМИ ОПРЕДЕЛИТЕЛЬНЫЕ ОТНОШЕНИЯ, КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА Артёмова Оксана Владимировна Кутузова Ирина Николаевна	7
РОЛЬ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ИГРЫ В РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ Логинова Валентина Валентиновна	14
<b>1.2. Общая педагогика, история педагогики и образования</b>	<b>18</b>
ПРИНЦИП ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ В ТРУДАХ ВАСИЛИЯ ВАСИЛЬЕВИЧА РОЗАНОВА И ЕГО АКТУАЛЬНОСТЬ В СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ Пугин Вадим Аркадьевич	18
<b>1.3. Теория и методика обучения и воспитания</b>	<b>24</b>
ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ УРОКОВ ПО ЭКОНОМИЧЕСКОМУ ОБРАЗОВАНИЮ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ Гафарова Ирина Раисовна	24
ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ РАБОТЫ С ИНФОРМАЦИЕЙ НА ПРИМЕРЕ РЕШЕНИЯ ТЕКСТОВЫХ ЗАДАЧ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ Евдашева Виктория Николаевна Дохненко Юлия Александровна Сюмакова Виктория Игоревна	28
ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ УЧЕБНОГО ДИАЛОГА ПРИ ОБУЧЕНИИ ФИЗИКЕ Ивлева Татьяна Ивановна	32
ОРГАНИЗАЦИЯ ЦЕЛЕПОЛАГАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГИИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ Николаев Василий Васильевич Сазонова Людмила Васильевна	36

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ДРОБЕЙ И ДОЛЕЙ В НАЧАЛЬНОМ КУРСЕ МАТЕМАТИКИ	43
Польшакова Анна Александровна	
Поправка Кристина Анатольевна	
Бруславцева Юлия Владимировна	
ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕГО ЗВЕНА	49
Попова Мария Николаевна	
Лубягина Юлия Вячеславовна	
Дремина Анна Владимировна	
Бурнакова Диана Витальевна	
Прасолова Мария Дмитриевна	
ОДАРЕННЫЕ ДЕТИ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ: РЕФЛЕКСИЯ ОПЫТА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С МОЛОДЫМ ПЕДАГОГОМ	55
Шарина Елена Валерьевна	
Еналеева Наталья Ивановна	

#### **1.4. Теория и методика профессионального образования** **62**

ОСНОВНЫЕ СОСТАВЛЯЮЩИЕ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОГО ПРОЕКТА	62
Дремина Анна Владимировна	
Лубягина Юлия Вячеславовна	
Попова Мария Николаевна	
Бурнакова Диана Витальевна	
Прасолова Мария Дмитриевна	
МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ «ВОЗРАСТНАЯ ФИЗИОЛОГИЯ И ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ»	66
Прасолова Мария Дмитриевна	
Лубягина Юлия Вячеславовна	
Дремина Анна Владимировна	
Попова Мария Николаевна	
Бурнакова Диана Витальевна	

<b>1.5. Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры</b>	<b>70</b>
РАЗВИТИЕ ФИТНЕСА ДЛЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА ИМЕЮЩИХ ОТКЛОНЕНИЯ В СОСТОЯНИИ ЗДОРОВЬЯ Крошакова Виктория Александровна Стойчева Светлана Сергеевна	70
<b>1.6. Теория, методика и организация социальнокультурной деятельности</b>	<b>75</b>
ФЕНОМЕН ВИРТУАЛЬНОГО МУЗЕЯ Карелин Андрей Николаевич	75
<b>Раздел 2. Психология</b>	<b>80</b>
<b>2.1. Коррекционная психология</b>	<b>80</b>
КОНСПЕКТ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕГО ЗАНЯТИЯ «РАДУГА» ДЛЯ ДЕТЕЙ ЯСЕЛЬНОГО ВОЗРАСТА Афанасьева Марина Анатольевна	80
<b>2.2. Медицинская психология</b>	<b>85</b>
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЖЕНЩИН С ВИЧ-ПОЛОЖИТЕЛЬНЫМ И ВИЧ-ОТРИЦАТЕЛЬНЫМ СТАТУСОМ Таболина Анастасия Владимировна Филимонова Елена Владимировна	85
<b>2.3. Педагогическая психология</b>	<b>90</b>
ВЛИЯНИЕ КУЛЬТУРНО-ЦЕННОСТНОГО КОНТЕКСТА НА МОТИВАЦИЮ ОБУЧЕНИЯ Каплий Анастасия Константиновна	90
ВЛИЯНИЕ СТИЛЯ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ НА ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА Царукян Инна Викторовна Медведева Нина Ильинична	96

<b>2.4. Политическая психология</b>	<b>102</b>
ВОСПРИЯТИЕ ОБРАЗА ИДЕАЛЬНОГО ПОЛИТИКА У МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ Камынина Анастасия Александровна Кузьмин Михаил Юрьевич	102
<b>2.5. Психология развития, акмеология</b>	<b>111</b>
ОБ ОПЫТЕ СОДЕЙСТВИЯ АДАПТАЦИИ ЗАСТЕНЧИВОГО ШКОЛЬНИКА В ГРУППЕ РОВЕСНИКОВ Вартанова Эмма Георгиевна	111
<b>2.6. Социальная психология</b>	<b>119</b>
ПРИЕМЫ ОПТИМИЗАЦИИ ИНТРАГРУППОВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ИНКЛЮЗИВНЫХ УЧЕНИЧЕСКИХ ГРУППАХ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА Курмышова Ольга Анатольевна	119
ОБРАЗ «ИДЕАЛЬНОГО ЧЕЛОВЕКА» И ОСОБЕННОСТИ ЕГО ВОСПИТАНИЯ Сидорова Анна Андреевна	125
ПОДХОДЫ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ К КЛАССИФИКАЦИИ СОТРУДНИЧЕСТВА В ПСИХОЛОГИИ Шаров Алексей Александрович	130

## РАЗДЕЛ 1. ПЕДАГОГИКА

### 1.1. КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

#### **РАБОТА С КОНСТРУКЦИЯМИ, ВЫРАЖАЮЩИМИ ОПРЕДЕЛИТЕЛЬНЫЕ ОТНОШЕНИЯ, КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА**

*Артёмова Оксана Владимировна*

*учитель русского языка и литературы,  
ГКОУ ВО "Специальная (коррекционная)  
общеобразовательная школа-интернат г. Коврова  
для глухих, слабослышащих и позднооглохших детей",  
РФ, г. Ковров*

*Кутузова Ирина Николаевна*

*учитель русского языка и литературы  
ГКОУ ВО "Специальная (коррекционная)  
общеобразовательная школа-интернат г. Коврова  
для глухих, слабослышащих и позднооглохших детей",  
РФ, г. Ковров*

#### **WORK WITH DESIGNS THAT EXPRESS ATTRIBUTIVE RELATIONS AS A MEANS OF DEVELOPMENT OF COHERENT MONOLOGIC SPEECH OF STUDENTS WITH HEARING IMPAIRMENT**

*Oksana Artemova*

*the teacher of Russian language and literature,  
Special (correctional) Kovrov comprehensive boarding school  
for the deaf, hard of hearing and late-deafened children,  
Russia, Kovrov*

**Irina Kutuzova**

*the teacher of Russian language and literature,  
Special (correctional) Kovrov comprehensive boarding school  
for the deaf, hard of hearing and late-deceased children,  
Russia, Kovrov*

**Аннотация.** Работа с конструкциями, выражающими определительные отношения, способствует актуализации знаний обучающихся с нарушениями слуха, обогащению словарного запаса школьников, умению строить связные монологические высказывания, развитию словесно – логического мышления, что является непременным условием их успешной социальной адаптации в среде слышащих.

**Abstract.** Work with designs that Express attributive relations, to advance the knowledge of students with hearing impairments, to enrich the vocabulary of pupils, the ability to construct coherent monologic statements, the development of verbal – logical thinking, which is a precondition for their successful social adaptation in the environment of hearing.

**Ключевые слова:** знакомство с согласованными определениями, программа предусматривает понимание учащимися.

**Keywords:** familiarity with agreed definitions, the program provides the students ' understanding.

Определительные отношения в русском языке могут выражаться различными грамматическими формами. В зависимости от характера грамматической связи определения с определяемым словом все определения делятся на согласованные и несогласованные. Среди согласованных определений наиболее употребительными являются определения, выраженные качественными и относительными прилагательными. Эти определения в соответствии со значением имени прилагательного как части речи обозначают разнообразные признаки предметов.

Знакомство с согласованными определениями, выраженными прилагательными и указывающими признаки предметов, начинается в первом классе школы для детей с недостатками слуха и продолжается во все последующие годы обучения.

Представления о разнообразии признаков предмета и способах их выражения год от года расширяется, а содержание материала усложняется.

Так, программа первого класса предусматривает понимание учащимися, название ими предметов с указанием их признаков по цвету и величине. (*Возьми красный карандаш.*)

Во втором классе к словам, обозначающим эти признаки предметов, добавляются слова, обозначающие признаки по форме (круглый, квадратный), по качеству (чистый, грязный, сухой), по вкусу (солёный, кислый), по материалу (стеклянный, деревянный).

На втором году обучения учащиеся практически овладевают понятием о признаках предметов, составляя предложения со словами, обозначающими признаки предметов (согласование прилагательных с именительным падежом существительных единственного числа, мужского, женского и среднего рода и множественного числа).

В третьем классе учащиеся продолжают знакомство со словами, обозначающими признаки предметов по цвету (жёлтый, синий), по размеру (толстый, тонкий), по качеству (старый, новый), по материалу (шёлковый, шерстяной) и практически овладевают понятием о признаках предметов, которые выражаются притяжательными прилагательными, отвечающими на вопросы - чей? чья? чьё? чьи?; согласованием притяжательных прилагательных единственного числа мужского, женского, среднего рода именительного падежа и множественного числа (Сашин пенал, бабушкины очки), и именами числительными, отвечающими на вопросы – который? (- ая? – ое? – ые?); согласование порядковых числительных с существительными именительного падежа (пятый дом).

На четвёртом году обучения учащиеся практически овладевают понятием о признаках предметов, которые выражаются притяжательными местоимениями (согласование притяжательных местоимений: мой, твой, ваш, наш единственного числа мужского, женского, среднего рода и множественного числа с существительными в именительном падеже).

В пятом классе учащиеся расширяют представления и знания о признаках предметов в связи с употреблением в речи слов, обозначающих признаки предметов по весу, температурным свойствам, по сезонности, по качеству.

В шестом классе учащиеся должны употреблять в устной и письменной речи слова- определения со значением:

а) противоположным тому, что обозначает производящая основа (прилагательные с приставкой не-: большой – небольшой, честный - нечестный);

б) находящийся на поверхности предмета, под предметом или около предмета (прилагательные с приставками на -, под -, при-).

В современном русском языке распространены согласованные определения, выраженные действительными и страдательными причастиями. В основе признака в этих определениях лежит значение действия, которое производит или которому подвергается предмет (пролетевший самолёт, распустившийся цветок, развиваемый талант).

Определения, выражаемые причастием, свободно распространяются присоединением к ним пояснительных слов: в связи с этим согласованные определения часто бывают выражены причастиями вместе с относящимися к ним словами, т. е. причастными оборотами.

В седьмом классе учащиеся изучают определения, выраженные причастиями в настоящем и прошедшем времени, а также краткие страдательные причастия.

Несогласованные определения, выраженные именами существительными в косвенных падежах без предлогов и с различными предлогами, весьма многочисленны и представляют собой живой и развивающийся в русском языке способ выражения определений.

К наиболее употребительным и разнообразным по значениям несогласованным определениям принадлежат те, которые выражены именами существительными в родительном падеже с различными предлогами. Среди них выделяется группа определений в форме имени существительного в родительном падеже:

1) с предлогом «из», обозначающих предметы по материалу: сарай из досок;

2) с предлогом «из-под», обозначающих признак по веществу: жестянка из-под керосина;

3) с предлогом «без», характеризующие предмет по признаку отсутствия чего-либо: дом без крыши и др.

Согласованные определения, выраженные относительными прилагательными, обозначают признаки предметов через отношение к другим предметам или действиям, а также к месту и времени и могут быть соотнесены с соответствующими разрядами несогласованных определений и использоваться для их синонимической замены: московский житель – житель Москвы.

Однородны с определениями, но располагают по сравнению с ними гораздо большими возможностями определительные предложения, всегда связанные с существительными главного предложения.

Придаточные определительные дают характеристику предмета, обезличенного этим существительным, или раскрывают его признак.

Программа пятого класса требует употребления в речи придаточных определительных предложений:

а) указывающих на местонахождение предмета (Ребята пошли в лес, который находился недалеко от деревни);

б) характеризующих предметы по тем или иным свойствам или качествам (Нина подарила Жене фартук, который она сшила сама);

в) указывающих направленность действия на определённый предмет или его назначение (Подойди к ученику, которому бросили мяч);

г) придаточных определительных предложений с использованием в них словосочетаний союзного слова «который» с предлогами в, на, под, через, за, перед, из, от, с, к, но в значении местонахождения предмета или направления действия (Встань у парты, перед которой стоит стул).

Придаточные определительные предложения могут иметь параллельные синтаксические конструкции (параллельные синонимы), выражаемые чаще всего причастными оборотами, которые обычно употребляются в книжной описательной речи.

Ошибки, которые допускают обучающиеся с недостатками слуха в употреблении конструкций, выражающих определительные отношения:

1) сложноподчинённые предложения с придаточными определительными не имеют законченной формы (Лагерь, который находился недалеко от города);

2) употребление союзного слова наряду со словом или словосочетанием, которое оно заменяет (Около леса находился двухэтажный дом, в этом доме котором спали ребята);

3) употребление в придаточном предложении причастия синонимичного этому придаточному (Ребята уехали в лагерь, который находится расположенный недалеко от города);

4) употребления причастия полной формы в роли сказуемого в придаточном определительном (Ребята уехали в лагерь, который расположенный недалеко от города);

5) употребление придаточного определительного после всего главного предложения, а не после существительного, которое оно определяет (Самолёты были большие, красивые, которые построили ребята);

6) употребление действительного причастия вместо страдательного (Построившие самолёты были большие);

7) ошибки в падежной форме союзного слова (Ребята шли на площадку, которую находится недалеко от дома).

Таким образом, была определена цель практической работы – определить значение изучения синонимических конструкций, выражающих определительные отношения, на процесс становления и развития связной монологической речи обучающихся с нарушениями слуха.

В учебном процессе учитывались дидактические принципы развивающего обучения: деятельности, непрерывности, психологической комфортности, вариативности, творчества.

Этапы работы над синонимическими конструкциями, выражающими определительные отношения:

I. Актуализация знаний и представлений у обучающихся о способах выражения определительных отношений в русском языке

II. Анализ примеров выражения определительных отношений предложными и беспредложными сочетаниями существительных.

III. Анализ примеров выражения определительных отношений причастными оборотами.

IV. Анализ примеров выражения определительных отношений сложноподчинёнными предложениями с придаточными определительными.

V. Выполнение вариативных упражнений по теме, как то:

1. заменить выделенные слова синонимичными им прилагательными, причастными оборотами;

2. распространить предложения синонимичными конструкциями (причастным оборотом, придаточным определительным);

3. составить предложения из данных слов или словосочетаний;

4. объяснить значение слов, используя сложные предложения с придаточными определительными;

5. составить сложное предложение с придаточным определительным из двух простых по данной теме;

6. установить связи между союзным словом и определяемым существительным главного предложения;

7. из двух простых предложений составить одно с придаточным определительным или причастным оборотом;

8. редактировать текст, содержащий конструкции, выражающие определительные отношения;

9. выписать из текста литературного произведения определения, выраженные причастиями и причастными оборотами и заменить, где возможно, причастные обороты придаточными определительными предложениями;

10. дать развёрнутые ответы на вопросы по содержанию текста литературного произведения, используя конструкции, выражающие определительные отношения;

11. составить к сюжетным картинкам сложные предложения с придаточными определительными или причастными оборотами;

12. составление предложений по инсценировке – диалогу и вопросам учителя.

VI. Создание текстов.

1. написание изложений с использованием конструкций, выражающих определительные отношения.

2. Написание сочинений – описаний по картине с включением данного типа конструкций.

3. Составление краткого пересказа изученного стихотворения с использованием простых предложений, содержащих причастные обороты или сложных предложений с придаточными определительными.

Таким образом, работа с конструкциями, выражающими определительные отношения, способствует актуализации знаний обучающихся с нарушениями слуха, обогащению словарного запаса школьников, умению строить связные монологические высказывания, развитию словесно – логического мышления, что является неперенным условием их успешной социальной адаптации в среде слышащих.

### **Список литературы:**

1. Аксёнова А.К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе. – М.: ВЛАДОС, 2004.
2. Аксёнова А.К. Методика преподавания русского языка для детей с нарушениями интеллекта. – М.: Просвещение, 2011.
3. Комаров К.В. Обучение слабослышащих детей грамоте. – М.: Просвещение, 1983.
4. Методика развития речи на уроках русского языка / под ред. Т.А. Ладьженской. – М.: Просвещение, 1980.
5. Методика преподавания русского языка в школе глухих / под ред. Л.М. Быковой. – М.: ВЛАДОС, 2002.
6. Современный русский литературный язык / под ред. П.А. Леканта. – М.: Высш. шк., 2001.
7. Сурдопедагогика / под ред. Е.Г. Речицкой. – М.: ВЛАДОС, 2004.

## РОЛЬ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ИГРЫ В РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

*Логинова Валентина Валентиновна*  
студент, ГБОУ ВО «Самарский государственный  
социально-педагогический университет»,  
РФ, г. Самара

## THE ROLE OF EDUCATIONAL GAMES IN THE DEVELOPMENT OF CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

*Valentina Loginova*  
student,  
GBOU IN "Samara State Social and Pedagogical University",  
Russia, Samara

**Аннотация.** В статье рассматривается роль дидактических игр в образовательном процессе у детей с интеллектуальной недостаточностью. Представлен анализ литературы по данному вопросу. Выделены четкие этапы организации дидактических игр в деятельности для получения положительного эффекта.

**Abstract.** The article discusses the role of didactic games in educational process of children with intellectual disabilities. The represented analysis of literature on the subject. Dedicated clear stages of the organization of didactic games in the activity to obtain a positive effect.

**Ключевые слова:** дидактические игры; дети с интеллектуальной недостаточностью; классификация дидактических игр; этапы организации дидактических игр.

**Keywords:** educational games, children with intellectual disabilities, classification of didactic games, stages of the organization of didactic games.

Большую роль в жизни ребенка занимает игра. Именно в игре каждый ребенок может на себе опробовать разные социальные роли, а так же с легкостью можно наладить контакт с другими детьми или взрослыми.

Удальцова Е.И. писала, что «Дидактические игры — одно из средств воспитания и обучения детей дошкольного возраста» [2]. Большое количество исследований, посвященных игре дошкольников, проводила Крупская Н.К. Она говорила о том, что «Игра для них – учёба, игра для них – труд, игра для них – серьезная форма воспитания. Игра для дошкольников – способ познания окружающего. Играя, он изучает цвета, форму, свойства материала, пространственные отношения, числовые отношения, изучает растения, животных».

Дидактическая игра является не только одним из видов игровой деятельности, но и основным видом деятельности дошкольников. Именно дидактическая игра позволяет создать условия, в которых у каждого ребенка будет возможность действовать самостоятельно, таким образом, приобретая собственный опыт.

Ребенку с интеллектуальной недостаточностью для понимания и усвоения того или иного способа действия необходимо большее количество времени, чем для детей с нормальным психофизическим развитием.

В процессе дидактической игры обеспечивается нужное количество повторений на совершенно разном материале.

Большую роль в дидактической игре играет взрослый. Он не только руководит процессом, но и является участником, следит за соблюдением правил и при необходимости дает образец действий в игре.

При планировании игр необходимо учитывать следующие дидактические принципы:

- доступность,
- повторяемость,
- постепенность выполнения заданий.

Говоря о классификации дидактических игр, следует отметить, что игры делятся по формированию и развитию тех или иных качеств. Данная классификация создана Катаевой А.А. и Стребелевой Е.А. Она представлена в книге «Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников». Классификация дидактических игр:

1. Формирование эмоционального общения со взрослым и выполнение элементарной инструкции

- формирование эмоционального контакта со взрослым
- развитие внимания
- развитие подражания
- усвоение действий по образцу

2. Дидактические игры на развитие ручной моторики

- развитие хватания

- развитие соотносящих действий
  - подражание движениям рук
  - развитие движений пальцев
  - развитие движений кистей рук
3. Дидактические игры и упражнения по сенсорному воспитанию
- практическое выделение формы
  - восприятие величины
  - восприятие цвета
  - формирование целостного образа предмета
  - восприятие пространства и ориентировка в нем
  - развитие тактильно-двигательного восприятия
  - представления о предметах на основе тактильно-двигательного

восприятия

- развитие слухового восприятия

4. Дидактические игры и упражнения направленные на развитие мышления

- переход от восприятия к обобщению
- переход от восприятия к наглядно-образному и элементам

логического мышления

- развитие наглядно-действенного мышления
- решение двухфазовых задач
- развитие элементов причинного мышления
- развитие наглядно-образного мышления

5. Дидактические игры и упражнения по развитию речи

- развитие речевого общения
- развитие делового эмоционального общения
- игры-драматизации
- развитие познавательной функции речи
- расширение, уточнение и обобщение значения слова.

Во время организации дидактических игр необходимо учитывать основные этапы.

Самым основным, при качественном соблюдении которого гарантируется успешность игры, является подготовка к проведению дидактической игры. В данном этапе осуществляется качественный подбор игр, которые будут соответствовать задачам воспитания и обучения, соответствовать программным требованиям воспитания и обучения детей определенной возрастной группы. Так же на данном этапе определяется наиболее удобное время и место для проведения игры. Определяется количество участников. Обязательной частью в организации дидактических игр является подготовка дидактического

материала, подготовка педагога (необходимо изучить и запомнить каждый этап игры), предварительная беседа с детьми.

Второй этап – проведение игры. Необходимо ознакомить детей с правилами и ходом игры, с содержанием и используемом материале. Детям с интеллектуальной недостаточностью педагог должен показать пример игровых действий, который позволит им верно справиться с заданиями и достигнуть поставленной цели. Затем определяется, какую роль в игре играет педагог (педагогу рекомендуется принять роль участника, если дети недостаточно подготовлены и/или имеют тяжелую степень нарушения). По завершению игры подводятся итоги через беседу с детьми, и педагог получает обратную связь и может сделать вывод - достигнут ли необходимый результат.

Итогом любой дидактической игры является анализ. Во время анализа педагог выделяет эффективные и не эффективные приемы, находит недостатки, которые помешали достигнуть цели. В дальнейшем, опираясь на данный опыт, совершенствуется подготовка игры. Так же анализ дает возможность посмотреть на детей с другой стороны и усовершенствовать индивидуальную коррекционную работу с ними.

Подводя итог, можно сказать, что дидактические игры играют большую роль в коррекционном процессе. Они делают этот процесс не только более активным, интересным, эмоциональным, но и позволяют детям попробовать себя в новой роли и получить свой опыт. Для педагога дидактические игры играют так же важную роль, они позволяют совершенствовать работу именно в образовательной деятельности с опорой на данные полученные с помощью игры.

### **Список литературы:**

1. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. – 1966, - № 6.
2. Катаева А.А., Стребелева Е.А. Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников: Кн. для учителя. — М.: «БУК-МАСТЕР», 1993. – 191 с.
3. Удальцова Е.И. Дидактические игры для детей дошкольного возраста. Москва, 1958.
4. Удальцева Е.И. Дидактические игры в воспитании и обучении дошкольников / Е.И. Удальцева. – Мн: Народная асвета, 1976. – 127 с.

## 1.2. ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

### ПРИНЦИП ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ В ТРУДАХ ВАСИЛИЯ ВАСИЛЬЕВИЧА РОЗАНОВА И ЕГО АКТУАЛЬНОСТЬ В СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ

*Пугин Вадим Аркадьевич*

*студент, ОЧУ ВО Православный  
Свято-Тихоновский гуманитарный университет,  
РФ, г. Москва*

### THE PRINCIPLE OF IDENTITY IN VASILY VASILYEVICH ROZANOV'S WORKS AND HIS RELEVANCE IN MODERN PEDAGOGY

*Vadim Pugin*

*student, Saint Tikhon's Orthodox University of Humanities,  
Russia, Moscow*

**Аннотация.** Современный этап развития общества характеризуется повышением интереса к личности, осознанием того, что человеческая жизнь – высшая ценность в мире, а система образования должна быть адаптирована не только к потребностям государства, но и к растущим образовательным, социокультурным и духовным запросам личности. Отдавая себе отчет в том, что научно-педагогические труды В.В. Розанова весьма многогранны и дают широкий простор для исследований, мы сочли возможным остановиться на главном принципе индивидуальности, выдвинутом ученым и его актуальность в современной педагогике.

**Abstract.** The modern stage of society development is characterized by the increasing interest of the individual, the realization that human life is the highest value in the world, and the education system needs to be adapted not only to the needs of the state, but also to the growing educational, social, cultural and spiritual needs of the individual. Realizing that teaching and research works of V.V. Rozanov's very versatile and give a wide scope for research, we were able to stay on the main principle of identity put forward by scientists and its relevance in modern education.

**Ключевые слова:** принцип индивидуальности; педагогика; образование; учебный процесс; личность.

**Keywords:** the principle of individuality; pedagogics; education; educational process; personality.

На современном этапе развития общества особое значение приобретают историко-педагогические и науковедческие исследования, выявляющие преемственность научных традиций и инноваций, определяющие научный потенциал педагогических теорий, концепций прошлого, их эвристическую и прогностическую ценность.

Концептуальным стержнем современного российского образования являются развитие и саморазвитие личности. Это объективно связано с реализацией главных направлений государственной политики России в области образования, представленных в следующих нормативных документах: федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [1], Национальная доктрина образования в Российской Федерации до 2025 года [3], Стратегия национальной безопасности Российской Федерации до 2020 года [2]. В этих документах отражены гуманистические ценности нашей страны, что обуславливает значимость обращения к гуманистическим основаниям отечественной педагогики и их становлению в историческом аспекте.

В ходе непрерывных изменений в современной педагогической науке у педагогов-исследователей и педагогов-практиков возникает потребность в осмыслении принципиальных теоретических положений и практических рекомендаций историко-педагогического наследия и соотнесения его с перспективами развития современной школы. Неразрывная связь истории педагогики с современностью является одним из условий познания педагогической истины.

Смысл обращения к историко-педагогическому наследию – не только познание педагогического прошлого, но и обеспечение развития науки на новом этапе, реализация накопленного предшествующими поколениями опыта в новых условиях, интеграция обоснованных и апробированных ранее теорий с новыми научными концепциями, определение основы для реализации потенциала педагогического наследия в решении современных социально-педагогических проблем [4, с. 16].

В этой связи представляется значимым изучение принципов индивидуальности в трудах Василия Васильевича Розанова представителя российской педагогической науки начала XX века и их значимость в современной педагогике. Его идеи оказываются особенно актуальными в свете гуманистической тенденции развития современной педагогики.

Главным педагогическим трудом является книга «Сумерки просвещения» (1899). Ключевым понятием для Розанова является понятие «культура», производимое от слова «культ» [9, с. 55].

Перечитывая сегодня составившие эту книгу статьи с символическими названиями: «Семья как истинная школа», «Педагогические трафаретки», «Беспочвенность русской школы», обжигаясь мыслью – как же мало в российском образовании XX века решено из тех насущных задач, которые резко и определенно выдвинул В.В. Розанов.

Кризис в экономической, политической и социальной жизни общества XX века затронул все ее сферы. Идеология, на которую не одно десятилетие опирались и на базе которой строили свои системы основные методологи советской педагогики, разрушилась. Создалась ситуация, о которой писал В.В. Розанов: «Учителя не умели учить, ученики не хотели учиться; те и другие были «при исполнении обязанностей» [9, с. 16]. В стране стал падать престиж образования, особенно узкоспециального; у людей пропадало желание учиться. Сложилась ситуация, когда отвергалось всё, ранее происходившее в стране – как отрицательное, так и положительное. Новое же еще не было разработано и введено в действие.

Школьное обучение не устраивало его целиком, а самым большим, даже решающим его недостатком мыслитель считал отсутствие в российской педагогике философии национального образования и воспитания. Без нее, по его мнению, все остальное становилось бессмысленным. Можно было бесконечно спорить о том, какой предмет, в каком объеме и как изучать, но от этого русская школа не избавлялась от главной беды – беспочвенности.

Розанов решительно отстаивал принципы культуросообразного образования, выступал за его развивающий и личностно-ориентированный характер. По его убеждению, весь процесс обучения должен быть насыщен поисковой, исследовательской деятельностью школьников, яркими и высокими эмоциональными переживаниями от поиска истины, «озарениями и просветлением».

Возникшие противоречия привели к пересмотру ценностей и целей образования, выдвижению на первый план идеи о ценности личности, её индивидуального свободного развития [5, с. 46].

Чтобы учебный процесс был эффективным, не тягостным, его надо строить, по мнению Розанова, с учётом трех основных педагогических принципов, определяющих успешность реализации личностью заложенных в ней духовных даров: принцип индивидуальности, принцип целостности и принцип единства. Основными образовательными институтами считал семью, церковь и школу. Ведущую роль в воспитании личности отдавал искусству.

Индивидуальность была представлена В.В. Розановым как педагогическое понятие, характеризующее педагогическую цель, что придавало педагогическому процессу дополнительную направленность на формирование и развитие индивидуальности школьника.

Созданный педагогический принцип индивидуальности человека, в которой индивидуальность как целостность, а также отдельные ее составляющие выступают в качестве объекта и задачи деятельности педагога по развитию и совершенствованию в условиях процесса обучения и воспитания.

Педагогическая позиция В.В. Розанова состояла в том, что необходимо внести серьезные изменения в педагогическую теорию и практику, направленные на формирование и развитие индивидуальности школьника в процессе обучения и воспитания. Данная позиция отражала целостный взгляд ученого на становление личности и индивидуальности в единстве. Более того, формирование личности (социализация) тем успешнее, чем более гармоничным является развитие индивидуальности школьника [5, с. 57].

На основе исследования концептуальных теоретических положений, выдвинутых В.В. Розановым, выявлена прогностическая сторона его научной деятельности, позволяющая использовать его идеи и развивать их в современных условиях, определено проблемное поле, отражающее новые направления научного поиска в области как педагогики индивидуальности, так и общей педагогики, которое включает изучение возможностей современной образовательной среды в формировании и развитии индивидуальности субъектов образовательного процесса.

Принцип формирования индивидуальности оставались неизменными – они обогащались новыми знаниями о целях, методах, формах, подходах, технологиях обучения и воспитания благодаря научным исследованиям учеников и последователей, одним из них является Гребенюк О.С.

Созданная и по сей день успешно функционирующая научная школа О.С. Гребенюка – это показатель фундаментальности и перспективности научных идей В.В. Розанова. Именно этот факт доказывает актуальность и ценность историко-педагогического изучения научного наследия ученого [6, с. 47].

Педагогика индивидуальности на сегодняшний день заняла прочное место в системе педагогических наук. Обладая рядом функций (методологическая, описательная, преобразующая и другие), она способствует не только совершенствованию педагогической теории и практики, но и позволяет прогнозировать множество научных исследований в области формирования и развития индивидуальности

человека в силу объективных социальных, экономических, психолого-педагогических и других факторов преобразований в системе образования.

Принцип индивидуальности не только продолжает оставаться актуальным для современной теории и практики образования, но и обозначает один из аспектов развития педагогической науки [8, с. 94].

Прогностический характер данной концепции выражается в том, что с появлением на современном этапе новых параметров образовательной среды (целевых, содержательных, процессуальных, организационных) возникает потребность в поиске и исследовании влияния инновационных средств и технологий на формирование индивидуальности человека (что составляет одну из важнейших ценностей образования) [10, с. 73].

Принцип индивидуальности является базой для разработки педагогических технологий формирования и развития индивидуальности в современной образовательной среде, включающая современный понятийно-терминологический аппарат, современные научные концепции и подходы, инновационные педагогические технологии.

Таким образом, несмотря на интенсивное развитие современной педагогической теории и практики, результаты научных исследований В.В. Розанова, полученные им в начале XX века, обладают педагогической ценностью, остаются актуальными и перспективными в аспекте дальнейшего развития педагогической теории и практики, поскольку научно-педагогическое наследие ученого выступает в роли фактора, обеспечивающего постановку новых научных проблем в области индивидуальности личности, их осмысление и решение в современных научно-педагогических исследованиях.

### Список литературы:

1. Актуальные проблемы педагогики индивидуальности: материалы научно-практической конференции «Педагогика индивидуальности как основа становления и развития открытой образовательной системы» (25-26 сентября 2002 г., г. Светлогорск). Ч. 1 / под ред. О.С. Гребенюка и др. – Калининград: Изд-во КГУ, 2002. – 138 с.
2. Воспитание индивидуальности: учебно-методическое пособие / под ред. Е.Н. Степанова. - М.: ТЦ Сфера, 2005. - 224 с.
3. Гребенюк О.С., Гребенюк Т.Б. О концепции педагогики индивидуальности / О.С. Гребенюк, Т.Б. Гребенюк // Реализация концепции педагогики индивидуальности в высшей и средней школе: сборник научных статей / науч. ред. О.С. Гребенюк. – Калининград: Изд-во КГУ, 2000. – 103 с.
4. Днепров Э.Д. Новейшая политическая история российского образования: опыт и уроки / Э.Д. Днепров. - М.: Мариос, 2011. – 472 с.

5. Наумов Н.Д. Философско-психологический аспект становления отечественной педагогики: Учебное пособие. — Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гос. ун-та, 2013. — 117 с.
6. Национальная доктрина образования в Российской Федерации (Утверждена Постановлением Правительства Российской Федерации от 4 октября 2000 г. N 751) [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://base.garant.ru/195521/#ixzz2wsefbGNc> (Дата обращения: 05.01.2018).
7. Розанов В.В. Сумерки просвещения / В.В. Розанов. – М.: Педагогика, 1990. – 624 с.
8. Современные проблемы педагогики индивидуальности: эмпирические исследования / под ред. Т.Б. Гребенюк. – Калининград: Изд-во БФУ им. И. Канта, 2011. – 103 с.
9. Стратегия национальной безопасности Российской Федерации до 2020 года (утв. Указом Президента РФ от 12 мая 2009 г. N 537) [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://base.garant.ru/195521/#ixzz2wsefbGNc> (Дата обращения: 05.01.2018).
10. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29.12.2012 [Электронный ресурс] / Режим доступа: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_149753/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_149753/) (Дата обращения: 05.01.2018).

### 1.3. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

#### ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ УРОКОВ ПО ЭКОНОМИЧЕСКОМУ ОБРАЗОВАНИЮ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

*Гафарова Ирина Раисовна*

*студент, Башкирский государственный  
педагогический университет имени М. Акмуллы,  
РФ, г. Уфа*

**Аннотация.** В статье изучается насколько сформированы экономические представления у младших школьников. Формы организации уроков могут быть разнообразными. Учитывая психологические и возрастные особенности младших школьников, их наглядно образное мышление, в программу занятий можно ввести экскурсии на предприятия города, в банк, в страховую компанию, в музей. Это даст автору наглядно объяснить детям возможность усвоить пройденный материал, получить реальное представление о том, что изучалось на занятиях.

**Ключевые слова:** экономика; расход; банк.

Современные рыночные отношения и социально-экономические запросы общества требуют новые решения проблемы экономического образования детей. Согласно ФГОС НОО отдельного предмета «Экономика» в начальной школе нет. Следовательно, существует необходимость формирования экономических понятий у младших школьников в процессе обучения другим предметам или во внеурочной деятельности.

В настоящее время освещение экономических понятий в большей мере происходит на уроках окружающего мира. Отношение ребенка к материальным и духовным ценностям, процесс становления личности младшего школьника зависит от ряда факторов, одним из которых является начальное экономическое образование. Для младших школьников в качестве основного источника экономических знаний выступают экономические составляющие предмета «Окружающий мир». Основными задачами экономической области данного предмета

являются: становление разумного потребительского поведения в реальных условиях, формирование базовых экономических представлений, воспитание ключевого качества – бережливости к личному, школьному и семейному имуществу, бережного отношения к природе, окружающей среде, уважение к собственному и чужому труду, а также результатам труда [3].

Формирование первоначальных представлений о роли и значимости труда, профессий, денег в социуме, дальнейшее погружение в данную область и накопление экономических и обществоведческих знаний для последующего обучения – главная цель экономической составляющей дисциплины «Окружающий мир». В тоже время в авангарде этой деятельности стоит задача включения младших школьников в учебную деятельность, умение решать учебные задачи самостоятельно и развитие учебно-практических и учебно-познавательных навыков.

Эффективным способом формирования базовых экономических знаний у младших школьников на уроках окружающего мира является использование кейсов.

Учебные кейсы, которые используются в начальной школе, отличаются от кейсов университетских, которые предполагают разработку ситуации с последующими пошаговыми изменениями, зависящими от принятых решений. Говоря об учебном кейсе, мы будем иметь в виду ситуацию из реальной жизни с разработанными к ней вопросами. Для младших детей ситуация может быть приближенной к реальной, но упрощенной [2].

Наряду с окружающим миром большими возможностями в развитии экономического образования младших школьников обладает математика. Интеграция экономики и математики дает положительные результаты: увеличивает активность детей на уроке, развивает внутреннюю мотивацию детей к обучению, усиливает познавательные мотивы, расширяет личный опыт учащихся, повышает качество и прочность математических и экономических знаний.

Огромная роль в получении базовых экономических представлений принадлежит математическим задачам экономического содержания.

При решении задач дети могут обучиться элементарным расчетам, смогут оценить выгоду той или иной покупки или сделки, найти более выгодные и удобные способы решения разных практических, жизненных задач. Предложенные задачи знакомят учащихся с экономическими понятиями, выполняют мыслительные операции и арифметические вычисления [1].

В процессе решения экономических задач значительно активизируется мыслительная деятельность, пополняется экономический и математический словарь, обогащается социально-экономический опыт, формируются более глубокие и обширные представления об окружающем мире, закладывается фундамент базовых экономических понятий, которые помогают в развитии качеств личности для комфортной деятельности в рамках рыночной экономики.

Задачи с экономическим содержанием на уроках математики направлены на решение практических ситуаций и обеспечивают получение начальных основ экономической грамотности в начальной школе. Примерами таких ситуаций могут выступать – особенности формирования семейного бюджета и математические операции с ним, как расчет доходов, расходов, рациональность покупок и т. д. Стоимость товаров и услуг, их количество знакомят младших школьников с видами затрат, а также различными профессиями [1].

Комплекс методов, приёмов и форм возможно использовать на следующих уроках математики:

- 1) «Единицы измерения массы: тонна, центнер» (урок «открытия» нового знания);
- 2) «Устные и письменные приемы вычислений» (урок формирования умений и навыков);
- 3) «Сложение и вычитание величин» (урок развития умений и навыков);
- 4) «Умножение многозначных чисел на однозначное число» (урок развития умений и навыков);
- 5) «В гостях у Экономики» (урок-сказка);
- 6) «Экономика в нашей жизни» (урок-исследование);
- 7) «Решение текстовых задач» (интегрированный урок);
- 8) «Богатство. Источники богатства» (интегрированный урок);
- 9) «Семейный бюджет» (урок-деловая игра);
- 10) «В мире экономики» (урок-викторина).

Предложенная тематика уроков математики показывает, что для эффективного формирования у учащихся экономических знаний необходимо использовать разнообразные методы, приёмы и формы обучения, включающие школьников в активную учебную деятельность. План-конспект одного из таких уроков представлен в приложении 13.

Целью урока по математике с экономическим содержанием является формирование у младшего школьника простейших экономических понятий с последующим их расширением и адаптированием во взрослой жизни.

Задачи, которые будут реализовываться в ходе изучения подобных уроков:

- развитие познавательных интересов у учащихся;
- расширение представлений об окружающем мире с последующим расширением кругозора;
- частичное введение в понятийный аппарат учащихся простейших экономических терминов и понятий.
- формирование субъектной позиции ученика как участника одного из экономических процессов;
- воспитание аккуратности, самостоятельности, бережливости, уважения к своему и чужому труду;
- развитие умения рассуждать, объяснять, доказывать и обосновывать свою точку зрения;
- учить ребёнка ставить перед собой проблему (задачу), видеть её актуальность, возможность и поиск путей её решения и способов реализации её в окружающем мире;
- учить навыкам исследовательской деятельности, а также дальнейшему представлению своего открытия аудитории и различным способам представления своего труда.

Таким образом, интеграция базовых экономических понятий в процесс обучения математике и окружающему миру дает широкие возможности учителям начальных классов в выборе форм и методов обучения, а также является эффективным способом формирования экономических понятий у младших школьников.

### **Список литературы:**

1. Коваленко Е.Г. Система формирования основ экономических знаний младших школьников на уроках математики / Е.Г. Коваленко, О.В. Кубанцева // Интернет-журнал «Мир науки» 2016. Том 4. № 6 URL: <http://mir-nauki.com/PDF/23PDMN616.pdf>.
2. Корлюгова Ю.Н. Финансовая грамотность: методические рекомендации для учителя. 2-4 классы общеобразоват. орг. / Ю.Н. Корлюгова. – М.: ВИТА-ПРЕСС, 2014. – 64 с.
3. Корнеева О.С. Перспективы развития экономической составляющей предмета «окружающий мир» в начальной школе / О.С. Корнеева // Проблемы современного образования. 2014. - № 5. С. 87-95.

## **ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ РАБОТЫ С ИНФОРМАЦИЕЙ НА ПРИМЕРЕ РЕШЕНИЯ ТЕКСТОВЫХ ЗАДАЧ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

***Евдашева Виктория Николаевна***

*студент,  
Ставропольский государственный педагогический институт,  
РФ, г. Ставрополь*

***Дохненко Юлия Александровна***

*студент,  
Ставропольский государственный педагогический институт,  
РФ, г. Ставрополь*

***Сюмакова Виктория Игоревна***

*студент,  
Ставропольский государственный педагогический институт,  
РФ, г. Ставрополь*

## **FORMATION OF SKILLS OF WORK WITH INFORMATION ON THE SOLUTION OF WORD PROBLEMS IN PRIMARY SCHOOL**

***Victoria Evdasheva***

*student, Stavropol state pedagogical Institute,  
Russia, Stavropol*

***Julia Dohnenko***

*student, Stavropol state pedagogical Institute,  
Russia, Stavropol*

***Victoria Sumakova***

*student, Stavropol state pedagogical Institute,  
Russia, Stavropol*

**Аннотация.** В работе обосновывается необходимость получения полноценных навыков работы с информацией при решении текстовых задач, а также роль учителя в данном процессе. Приведены примеры

формирующихся информационных умений при решении текстовых задач.

**Abstract.** The work substantiates the necessity of making full use of the skills of working with information in solving word problems and the teacher's role in this process. Examples of emerging information skills in solving word problems.

**Ключевые слова:** текстовая задача; работа с информацией; математика; начальная школа.

**Keywords:** text task; job information; mathematics; primary school.

В современном обществе наблюдается стремительный рост объема информации в разных сферах человеческой деятельности. Это приводит к тому, что возрастает необходимость ее анализа, обработки, систематизации даже в повседневной жизни. Для современного человека весьма актуальным стало наличие таких навыков, как правильная обработка информации, выделение главного и отбрасывание несущественных фактов. Навыки работы с информацией включают умения анализировать факты, сравнивать элементы, обобщать и систематизировать, а также творчески подходить к выполнению задания, и эти умения начинают закладываться уже у учащихся начальной школы. Несмотря на то, что абсолютно каждый раздел математики направлен на умение работать с информацией в различных видах, считаем, что ключевая роль в этом вопросе принадлежит текстовым задачам.

Текстовая задача – словесная модель какого-либо явления, ситуации, процесса, требующая перевода на математический язык [3, с. 104]. Для успешного решения текстовой задачи учащимся необходимы умения анализировать текст, выделять известные и неизвестные компоненты, устанавливать взаимосвязи между ними и моделировать.

Основными этапами решения текстовой задачи являются:

1. Осмысление задачи.
2. Поиск решения задачи.
3. Выполнение плана решения.
4. Проверка.

Этапы работы с информацией схожи с теми действиями, которые мы совершаем при решении текстовой задачи [2]:

1. Постановка цели работы с информацией (этап осмысления).
2. Сбор информации (этап поиска).
3. Обработка полученной информации (этап поиска).

4. Формулирование гипотезы (предположения) на основе выполненной обработки информации (этап поиска).
5. Принятие решения (этап выполнения).
6. Принятие гипотезы или ее отклонение (этап проверки).

В процессе первого этапа решения текстовой задачи учащиеся начинают осмысливать ее суть. Здесь они учатся выделять элементы задачи: условие, вопрос, ее объекты, тем самым анализируя задачу, раскладывая ее на составные части, из которых она состоит. Школьники также учатся выделять главное на данном этапе работы, отбрасывать ненужную информацию и восполнять информационные пробелы в тех случаях, если рассматривается задача с недостающими данными.

Второй этап позволяет школьникам научиться работать в группе, видеть ситуацию со стороны, преодолевать трудности, высказывать свои предположения, развивая, тем самым, коммуникативные навыки, ведь в начале ученики про себя думают и ищут решение, а затем делятся своими мыслями с одноклассником, учителем или всем классом. Здесь важную роль играет умение творчески подходить к решению задачи и проявлять инициативу. Для поиска решения текстовой задачи ученики могут использовать схемы, таблицы, дополнительные символы, условные знаки, стрелки. Это способствует формированию представлений об отношениях между частями задачи, о связях между величинами, порядке этих связей и в тоже время способствует формированию умений представлять информацию не только в текстовой, но и в графической форме, что составляет основу процесса моделирования в начальной школе [1]. Также на данном этапе происходит формулирование гипотезы о решении задачи, которую впоследствии учащиеся опровергают или подтверждают.

При решении задачи дети пользуются предложенным планом решения, правилами или необходимыми формулами. Благодаря определенному алгоритму выполнения задач, ребенок осваивает такие навыки работы с информацией, как работа по заданному алгоритму и выполнение инструкции.

На четвертом этапе формируется навык самоконтроля. Одним из способов проверки является формулирование и решение обратной задачи. При ее решении младшие школьники осваивают такие информационные умения, как проверка выдвинутой гипотезы и ее обоснование, обоснование предложенной модели.

Несомненно, что математика является важнейшим условием интеллектуального развития школьников. А так как навык решения текстовых задач – это необходимая база, на основе которой дети учатся преодолевать проблемные ситуации, стоит поговорить и о роли

учителя в данном процессе. Например, педагогу необходимо научить детей распознавать типы текстовых задач, выбирать и применять верный способ решения (в соответствии с выбранным типом), распознавать отношения между величинами, о которых идет речь в задаче, что также соответствует формированию таких логических умений работы с информацией, как анализ, сравнение, обобщение, синтез. Также полезно давать задания учащимся самим составлять задачи и решать их. Тем самым они учатся не только понимать зависимость между величинами, но, в принципе, понимать информацию и оперировать ей. Задача педагога – научить детей работать с текстовой задачей в широком смысле слова. А для того, чтобы вызвать интерес у обучающихся и ликвидировать у них страх перед задачей, педагоги используют различные формы и методы работы.

Вследствие решения задач у детей формируются математические понятия. Задачи являются средством развития логического, наглядно-образного мышления, показывают значение математики в повседневной жизни, помогают детям использовать полученные знания в практической деятельности, где приходится воспринимать, обрабатывать и выдавать адекватную ответную информацию.

### **Список литературы:**

1. Вендина А.А. Моделирование при решении текстовых задач в начальной школе // Проблемы и перспективы развития образования в России. Сборник материалов XLVII Всероссийской научно-практической конференции. Под общей редакцией С.С. Чернова. 2017. С. 59-63.
2. Вендина А.А., Малиатаки В.В., Богомолов Е.В. Формирование информационной грамотности учащихся на уроках математики в начальной школе как средство реализации требований ФГОС // Мир педагогики и психологии. 2017. № 11 (16). С. 69-75.
3. Стойлова Л.П. Математика: Учебник для студентов высших педагогических учебных заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2002. 424 с.

## ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ УЧЕБНОГО ДИАЛОГА ПРИ ОБУЧЕНИИ ФИЗИКЕ

*Ивлева Татьяна Ивановна*

*учитель ГКОУ СО «Нижнетагильская ВШ № 2»,  
РФ, г. Нижний Тагил*

## APPLICATION OF TECHNOLOGY IN THE EDUCATIONAL DIALOGUE IN TEACHING PHYSICS

*Tatiana Ivleva*

*teacher, State special educational institution  
«Nizhny Tagil Evening School For Adults No. 2»,  
Russia, Nizhny Tagil*

**Аннотация.** Вечерние (сменные) общеобразовательные школы при исправительных колониях являются важной составляющей частью общей системы образования, которая удовлетворяет интересы и потребности личности, общества и государства. В статье представлен опыт применения учебного диалога в процессе обучения физике.

**Abstract.** Evening (shift) secondary schools in correctional facilities are an important part of the General education system that meets the interests and needs of the individual, society and the state. The article presents the experience of application of educational dialogue in learning physics.

**Ключевые слова:** учебный диалог; учебный проект; социально-педагогическая реабилитация.

**Keywords:** teaching dialogue; educational project; socio-pedagogical rehabilitation.

Технология учебного диалога является одной из форм эффективных педагогических технологий, является технологией личностно-ориентированного образования, имеют коммуникативную направленность обучения. Диалог является средой, которая создает условия для приобретения личностью нового опыта. А. Дистервег, немецкий педагог, отмечал, что плохой учитель преподносит истину, а хороший учит ее находить. Новизна данного подхода в обучении

в том, что учитель на уроке является направляющим – ведущий своих учеников к достижению цели урока. В 60-е гг. XX в. особую значимость в советской педагогике и методике приобрели вопросы развития учащихся в процессе обучения. Так, в исследованиях, проводимых под руководством Л.В. Занкова было доказано, что обучение проводимое в условиях интенсивного общения дает более высокие результаты, чем в условиях специально не стимулирующих развитие обучающихся. Зарубежные ученые Мерсес и Литлтон отмечают, что беседа является мощным инструментом в развитии школьников, а использование диалога в классе существенно влияет на качество их обучения. Ученый Барнс указывал на то, что обучение происходит не только посредством пассивного слушания, но и в результате использования вербальных средств: говорения, обсуждения и аргументации. Диалоговое обучение – один из подходов в обучении физике учащейся молодежи нашей школы. Диалог на уроке – это сотрудничество участников образовательного процесса. Диалог дает возможность говорить конструктивно, вызывает интерес к исследованиям, развивает любознательность, помогает формировать знания, поддерживает креативное мышление, углубляет мышление посредством разговора и размышлений, дает возможность учиться у других, уважать и ценить мнение других. Работа по социально-педагогической реабилитации и адаптации обучающихся вечерних школ при исправительных колониях направлена на развитие умения ориентироваться в социальных ситуациях, правильно определять личностные особенности и эмоциональное состояние других людей, выбирать адекватные способы общения с ними и реализовывать эти способы в процессе взаимодействия. Большие возможности диалогического взаимодействия на уроках физики предоставляет работа учеников в группах. Она создает условия: для повышения учебной мотивации у учащейся молодежи; их стремлению к успеху и одобрению; их способности к самостоятельной оценке своей работы; развитию их умения общаться и взаимодействовать с другими людьми. Для организации групповой работы класс делится при выполнении задания на микрогруппы, например по 4-6 человек. Задание предлагается группе. При этом занятия могут проходить в форме соревнования команд, что усиливает мотивацию и интерес к выполняемой деятельности. Во время работы учеников по группам учитель может быть как руководителем группы, так и одним из участников групп или экспертом, а также наблюдателем.

Возможны следующие фазы совместной деятельности преподавателя с учениками: введение в деятельность, разделенное действие, имитируемое действие, поддержанное действие, саморегулируемое

действие, партнерство. На начальном этапе совместного выполнения группой задания действия членов группы согласовывает учитель, максимально регулирует весь процесс выполнения задания. Потом учитель предлагает ученикам попробовать совместно найти путь решения задачи, выдвигая свои варианты. Учитель оценивает работу учеников, объясняет им, что у них получилось правильно, а что не удалось. На следующем этапе работы группы помощь учителя становится минимальной. Учащиеся, получив задание, сами распределяют задания внутри группы, сами регулируют взаимодействие с партнерами на всех этапах учебной работы. От утверждения своей собственной позиции в решении задачи участники переходят к обсуждению оптимальных путей совместного выполнения работы. По мере овладения навыками самоорганизации совместной работы ученики переходят к качественно новым отношениям с учителем и сверстниками – к партнерским отношениям. Примером такого подхода и организации учебного сотрудничества является использование нами дискуссий: «Плюсы и минусы атомной энергии», «Ядерное оружие: тревога и надежда человечества», которые способствуют развитию коммуникативных способностей. Весьма эффективным является сотрудничество между учениками в контексте проектных форм деятельности, направленных на решение конкретной проблемы (задачи) или создание определенного продукта. Для них характерно совместное планирование деятельности учителем и учащимися. Существенно то, что необходимые для решения задачи или создание продукта конкретные сведения или знания должны быть найдены самими учащимися. При этом учитель является организатором совместной работы с учениками, что способствует переходу к реальному сотрудничеству в ходе овладения знаниями. Общая работа учащихся над проектом позволяет им подготовить и поставить оригинальный опыт, создать проектный продукт, например физическую газету «Машина времени» или разработать внеклассное мероприятие «Что? Где? Когда?» или инсценировать интервью с учёным. На уроке в 10 классе «Моноатомные материалы. Графен» ученики инсценировали игру-интервью с лауреатом Нобелевской премии С. Новоселовым. Приводим фрагмент интервью:

1. *Вопрос: Константин Сергеевич расскажите о своих школьных годах.*

Ответ: Я родился 23 августа 1974 года в городе Нижний Тагил. Мой отец – инженер, работал на Уралвагонзаводе. Мой дед, Виктор Константинович Новосёлов, был основателем и первым директором школы № 39, которую я закончил. Мама работала учителем английского языка в той же школе.

2. *Вопрос: Ваш любимый предмет в школе?*

Ответ: Мой любимый предмет это физика. После уроков много времени проводил в школьном кабинете физики. В 1988-1991 годах дополнительно обучался в Заочной физико-технической школе.

3. *Вопрос: Расскажите о своих первых успехах.*

Ответ: Первый успех в учёбе пришёл уже в шестом классе – в 1986 году я занял первое место в областной олимпиаде по физике, а на Всесоюзной олимпиаде школьников СССР вошёл в десятку сильнейших.

4. *Вопрос: Как сложилась ваша дальнейшая жизнь после окончания школы?*

Ответ: В 1991 году после окончания школы поступил в Московский физико-технический институт. В 1997 году окончил с отличием факультет физической и квантовой электроники МФТИ по специализации «нанoeлектроника». После окончания работал в Черноголовке в Институте проблем технологии микроэлектроники РАН, был аспирантом. В 1999 году переехал в Нидерланды, где стал работать с Андреем Геймом в Университете Неймегена. Вместе с ним в 2001 году перебрался в Манчестерский университет. 3 ноября 2004 года защитил диссертацию на степень доктора философии.

5. *Вопрос: Каковы Ваши увлечения?*

Ответ: Увлекаюсь современным искусством. Участвовал в нескольких проектах. Так, в феврале 2015 года совместно с Корнелией Паркер создал представление для открытия Манчестерской Галереи. Данная демонстрация представляла собой фейерверк, что-то вроде метеоритного дождя.

6. *Вопрос: Вы как-то отслеживаете коммерческую судьбу вашего детища, контролируете процессы внедрения?*

Ответ: Я стараюсь, чтобы от меня ничего не зависело. Я занимаюсь своими экспериментами, тем, что мне интересно, и не собираюсь быть адвокатом графена. Если получится выйти на следующий уровень его развития - замечательно. Я могу немного помочь советом, проконсультировать коллег, но было бы глупо стараться защищать и проталкивать его.

7. *Вопрос: А применения, о которых сегодня говорят, - это изначально ваши идеи? Или это развитие идет сегодня помимо вас?*

Ответ: Какие-то идеи мои, Андрея Гейма, наших студентов. В Институте графена есть специалисты, которые этим пытаются заниматься. А у меня своя работа - я занимаюсь физикой. Темы проектов могут быть сформулированы следующим образом: «Радиоактивность и здоровье человека», «Физика землетрясений», «Физика звука», «Влияние электромагнитного излучения на живые организмы»,

«Атмосферное давление и климат». Достоинство проектного метода связано с тем, что школьник вступает в качестве активного субъекта деятельности «...прежде всего стремится к раскрытию собственного потенциала, данного ему от природы в силу индивидуальной организации» [2]. Совместная деятельность требует широкий спектр умений: обеспечивать бесконфликтную совместную работу в группе, устанавливать с людьми отношения взаимопонимания, устраивать эффективные групповые обсуждения, позволяет преобразовывать академические знания в реальный жизненный опыт.

*Образование вне диалога превращается в искусственную, мертвую систему. (М.М. Бахтин).*

### **Список литературы:**

1. Исправительно-трудовая педагогика. / Под. ред. Т. Богатырева. – М., 1978.
2. Якиманская И.С. Личностно ориентированное обучение в современной школе / И.С. Якиманская. – М.: Сентябрь, 2002.
3. <https://rg.ru/2010/10/08/novoselov.html>.

## **ОРГАНИЗАЦИЯ ЦЕЛЕПОЛАГАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГИИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

***Николаев Василий Васильевич***

*канд. пед. наук, доцент,  
Череповецкий государственный университет,  
РФ, г. Череповец*

***Сазонова Людмила Васильевна***

*магистрант  
ФГБОУ ВО «Череповецкий государственный университет»,  
РФ, г. Череповец*

## **ORGANIZATION GOAL SETTING STUDENTS IN THE CLASSROOM TECHNOLOGY IN SECONDARY SCHOOL**

***Vasily Nikolaev***

*candidate of pedagogical Sciences, associate Professor,  
Cherepovets state University,  
Russia, Cherepovets*

*Lyudmila Sazonova*  
graduate student, "Cherepovets State University",  
Russia, Cherepovets

**Аннотация.** На основе анализа литературы по рассматриваемой проблеме выявлены основные педагогические условия и предложен ряд методических рекомендаций по организации целеполагания обучающихся на уроках технологии.

**Abstract.** Based on the analysis of the literature on the problem reveals the basic pedagogical terms and offered a number of methodological recommendations on the organization of the goal setting of students with technology in the classroom.

**Ключевые слова:** урок технологии; учебные цели и задачи; целеполагание; приемы целеполагания; рефлексия.

**Keywords:** lesson; technology; teaching goals and objectives; goal setting techniques goal setting and reflection.

Проблема целеполагания на уроках в общеобразовательной школе является весьма актуальной. С одной стороны, цели являются определяющим фактором при проектировании любого педагогического процесса и во много определяют его эффективность. С другой стороны, в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования (ФГОС ООО) к метапредметным результатам обучения, необходимо формировать у обучающихся «умения самостоятельно определять цели своего обучения, ставить и формулировать для себя новые задачи в учебе и познавательной деятельности, развивать мотивы и интересы своей познавательной деятельности» [3, с. 5].

Различные аспекты педагогического целеполагания изучались многими авторами. Так О.Е. Лебедев, А.С. Макаренко рассматривали «цель» и «целеполагание» как педагогические категории; М.И. Байбородова и Л.В. Рожков выделили типы целеполагания обучающихся, Н.Л. Гумерова определила структуру и уровни развития целеполагания; А.В. Хуторской предложил технологию развития целеполагания обучающихся в учебном процессе.

Несмотря на весьма основательное теоретическое изучение вопросов педагогического целеполагания, на практике учителя технологии испытывают достаточно серьезные затруднения с формулированием учебных целей и задач, организацией целеполагания обучающихся на протяжении всего урока. Это весьма убедительно

показывают курсы повышения квалификации учителей технологии Вологодской области, проводимые регулярно на базе ФГБОУ ВО «Череповецкий государственный университет».

Исходя из вышесказанного, цель нашей статьи - определить педагогические условия и подготовить ряд методических рекомендаций по организации целеполагания обучающихся на уроках технологии.

Под педагогическим целеполаганием А.В. Хуторской понимает установление учениками и учителем главных целей и задач обучения на определенных его этапах [4, с. 295].

Цель урока, как известно, – это предполагаемый, мысленный результат работы учителя и учащихся на уроке. Цели могут быть определены как для учителя так и для обучающихся. В последнее время, вполне правомерно, особую значимость приобретают учебные цели - т. е. результат деятельности обучающихся на уроке. Именно результат учебной деятельности (что узнают и чему научиться школьники) в конечном итоге определяют образовательную эффективность урока.

В педагогике определены общие требования к целям урока:

- цели предполагают законченность процесса;
- конкретность, достижимость (указывают на конкретные результаты обучения);
- инструментальность, технологичность (должны определять конкретные действия по их достижению);
- диагностичность (должны поддаваться измерению, определению соответствия им результатов учебной деятельности).

Как показывает практика многолетней работы с учителями технологии в Вологодской области, формулировки образовательных целей ориентированы, в основном, на учителя, причем часто имеют абсолютно формальный характер. Приведем лишь некоторые примеры:

- «Формирование знаний (умений, навыков) у обучающихся по ...»;
- «Изучение устройства (принципа действия и др.) ...»
- «Способствовать усвоению знаний по ...»
- «Научить учащихся выполнять ...»

Приведенные выше формулировки целей урока, во-первых, не предполагают законченность процесса обучения на уроке. «Формировать» или «способствовать усвоению знаний» можно сколько угодно долго, например, на протяжении учебной четверти или года. Во-вторых, они не являются диагностичными, так как не предполагают

какого - либо конкретного уровня усвоения знаний или умений и, соответственно, не могут быть проверяемыми. И, в-третьих, как уже было отмечено, данные цели не являются учебными, так как определяют деятельность не обучающихся, а большей частью учителя («Способствовать усвоению или изучению ...», «Научить учащихся ...»).

Нами, исходя из таксономии учебных целей предложенной Н.Н. Никитиной [1, с 97-103], определены учебные цели урока технологии на разном уровне усвоения учебного материала, например:

1. На уровне узнавания - «Ознакомиться с назначением инструмента для сверления заготовок».
2. На уровне представления - «Представлять технологию изготовления изделия».
3. На уровне понимания - «Понять процесс работы сверлильного станка».
4. На уровне применения знаний (умений) - «Уметь выполнять операцию «опиливание»; «Уметь применять технологические знания для расчета режимов резания на токарно-винторезном станке».
5. На уровне мышления (анализа, оценки): «Научиться анализировать (оценивать) конструкцию объекта труда».

Каждый из указанных выше уровней усвоения учебного материала имеет свою характеристику и легко диагностируется учителем, в том числе и с помощью тестового контроля. Например, чтобы проверить получил ли представление ученик об устройстве токарного станка по дереву, достаточно, чтобы он по памяти назвал основные части этого станка. Уровень понимания знаний характеризуется тем, что ученик может объяснить своими словами (интерпретировать) учебный материал, привести свои собственные примеры.

Учебная цель может быть достигнута только с помощью учебных действий обучающихся, которые могут определяться как учебные задачи. Так, чтобы ученик научился выполнять операцию опиливания плоской поверхности заготовки, необходимо, как минимум, чтобы он поставил и, в дальнейшем, решил следующие учебные задачи:

- ознакомиться с операцией опиливания, инструментах для опиливания заготовок;
- получить представление (образ действия) о том, как правильно следует выполнять приемы работы напильниками;
- выполнить упражнения и практическую работу по опиливанию плоской поверхности заготовки.

Более подробно методика формулирования учебных целей и задач в соответствии с требованиями ФГОС ООО к образовательным результатам для уроков технологии приведена в учебно-методическом пособии [2, с. 27-36].

После того, как учитель сформулировал предполагаемые учебные цели и задачи урока, важно продумать, как организовать целеполагание учащихся на уроке, как подвести учеников к определению установленных им целей и задач, как сделать так, чтобы они стали для них значимыми. При этом необходимо учитывать, что собственные цели учеников далеко не всегда совпадают с тем, чего бы хотел учитель. Кроме того, сам процесс формулирования целей и задач урока представляет для учеников определенную сложность.

А.В. Хуторской подробно рассматривает проблемы и технологию развития целеполагания в учебном процессе. Автор считает, что целеполагание проходит через весь процесс образования, выполняя в нем функции мотивации деятельности учащихся, структурной стабилизации учебного процесса, диагностики результатов обучения [4, с. 293-303].

Если говорить о конкретном уроке технологии, то на каждом его этапе организация целеполагания обучающихся имеет свои особенности. На начальном этапе урока, когда создается мотивация к учебной деятельности могут быть использованы разные методические приемы целеполагания. Назовем лишь некоторые из них:

1. *Домысливание.* Предлагается тема урока и слова – «помощники»: повторить...; научиться...; узнать...; проверить... и др. Данный прием создает условия для правильного формулирования деятельностного компонента целей урока, например: «Научиться выполнять приемы работы на сверлильном станке», «узнать основные механизмы токарно-винторезного станка» и др.

2. *Постановка целей на основе структурно-логической схемы изучения технических объектов, явлений и процессов.* Представленные в схемах учебные элементы дают подсказку для определения и формулирования содержательного компонента цели. Например, структурно-логическая схема, где исходным учебным элементом является «технологическая машина», позволяет обучающимся перейти к последующему изучению других учебных элементов – конструкции конкретных станков, их принципа действия, приемов работы и т. д.

3. *Создание ситуации образовательной напряженности,* когда обучающиеся не могут определиться со своими дальнейшими действиями на уроке. В этом случае им могут предлагаться, например, следующие задания: «Сформулируйте свою цель (задачи) на этапе вводного инструктажа», «Что надо делать после того, как мы изучили чертеж детали?» и др.

4. *Подводящий диалог.* На этапе актуализации учебного материала ведется беседа, направленная на выявление того, что еще пока не знают

обучающиеся. Например, при изучении способов соединения деталей из древесины выясняется, что учащиеся не знают, что такое шиповое соединение. Таким образом, возникает ситуация, когда требуется дальнейшее изучение данной темы.

5. Постановка целей через показ конечных результатов учебного занятия. Например, на уроке технологии может быть показано изделие (или часть изделия), которое требуется изготовить. Но обучающиеся пока не готовы это сделать, так как требуются новые знания и умения. Возникает необходимость в постановке соответствующих учебных целей и задач.

Грамотно сформулированные учебные цели и задачи помогают обучающимся лучше ориентироваться в структуре урока, его содержании, применяемых методах и средствах обучения. В процессе урока следует постоянно помогать школьникам поддерживать учебную цель и задачи. Для этого на уроках технологии могут использоваться следующие вопросы:

- Какую задачу мы решаем на этапе вводного инструктажа? Что мы делаем для этого?
- Как мы решаем задачу по контролю за правильностью выполнения приемов работы слесарной ножовкой? Удалось ли нам найти оптимальный способ решения данной задачи?
- Как решение задачи изучения чертежа поможет нам в достижении цели урока?
- Какую следующую задачу после выбора заготовки мы будем решать? Каким способом?

Постановка и поддержание учениками учебных целей и задач помогает им и в последующей рефлексии - осознании своих результатов обучения на уроке. Учащимся предлагается ответить на ряд вопросов, например:

1. Чему я научился сегодня на уроке, что узнал?
2. Что мне не удалось на уроке, чего не понял? Почему?
3. Выполнил ли я сегодня на уроке то, что хотел, решил ли поставленные перед собой задачи?
4. Достиг ли я на уроке своей цели, которую поставил?

Рефлексия является своеобразным средством диагностики результатов урока. Сочетание целеполагания и рефлексии способствует тому, что некоторые ученики могут в дальнейшем уже самостоятельно определять конечный результат своей деятельности на уроке, формулировать учебные цели и задачи.

Таким образом, чтобы организовать целеполагание обучающихся на уроке технологии учителю необходимо:

- сформулировать учебные цели урока так, чтобы они были ориентированы на обучающихся, предполагали законченность процесса, были диагностичными;

- в соответствии с целями определить учебные задачи, которые позволят достичь поставленных целей. В этом случае будет понятно, что должны будут делать обучающиеся на уроке и как организовать их учебную деятельность.

- на начальном этапе урока помочь обучающимся самим определить необходимые учебные цели и задачи, используя различные методические приемы целеполагания. Это будет способствовать осознанию образовательных целей и появлению учебной мотивации у обучающихся;

- обеспечить постоянное, на протяжении всего урока соотнесение учащимися своей деятельности с целью и учебными задачами. Для этого могут быть использованы специальные вопросы и задания.

6. Использовать рефлексию в конце занятия как отражение степени достижения поставленных целей обучающимися.

Представленные выше педагогические условия и методические рекомендации по организации целеполагания обучающимися были успешно апробированы на курсах повышения квалификации учителей технологии и преподавателей УСПО Вологодской области в 2016-2017 гг.

### Список литературы:

1. Никитина Н.Н. и др. Основы профессионально-педагогической деятельности: Учеб. пособие для студ. учреждений сред. проф. образования. – М.: Мастерство, 2002. – 288 с.
2. Николаев В.В. Проектирование урока технологии на основе Федерального государственного образовательного стандарта: Учебно-метод. пособие. – Череповец: ГОУ ВПО ЧГУ, 2014. - 154 с.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования – Режим доступа: [http://www.school7keys.com/files/File/2015/10/18/Federal\\_nij\\_gosudarstvennij\\_obrazovatel\\_nij\\_standart\\_osnovnogo\\_obshego\\_obrazovaniya\\_ot\\_17\\_dekabrya\\_2010.pdf](http://www.school7keys.com/files/File/2015/10/18/Federal_nij_gosudarstvennij_obrazovatel_nij_standart_osnovnogo_obshego_obrazovaniya_ot_17_dekabrya_2010.pdf).
4. Хуторской А.В. Современная дидактика: Учебник для вузов. – СПб: Питер, 2001. – 544 с.: ил. – (Серия «Учебник нового века»).

## МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ДРОБЕЙ И ДОЛЕЙ В НАЧАЛЬНОМ КУРСЕ МАТЕМАТИКИ

**Польшакова Анна Александровна**

студент,  
Ставропольский государственный педагогический институт,  
РФ, г. Ставрополь

**Поправка Кристина Анатольевна**

студент,  
Ставропольский государственный педагогический институт,  
РФ, г. Ставрополь

**Бруславецва Юлия Владимировна**

студент,  
Ставропольский государственный педагогический институт,  
РФ, г. Ставрополь

## METHODOLOGICAL PECULIARITIES OF STUDYING FRACTIONS AND FRACTIONS IN THE INITIAL MATHEMATICS COURSE

**Anna Polshakova**

student, Stavropol state pedagogical institute,  
Russia, Stavropol

**Kristina Popravka**

student, Stavropol state pedagogical institute,  
Russia, Stavropol

**Julia Bruslavitseva**

student, Stavropol state pedagogical institute,  
Russia, Stavropol

**Аннотация.** В работе рассмотрены задачи, которые помогут учителю начальной школы подробно и наглядно ознакомить учащихся с дробями и долями с помощью практико-ориентированных задач и выполнения практических действий над реальными объектами действительности.

**Abstract.** The paper discusses tasks that will help the primary school teacher clearly and in detail to familiarize students with fractions and fractions with the help of practice-oriented tasks and perform practical actions on real objects in reality.

**Ключевые слова:** доли; дроби; математика; начальная школа; практико-ориентированное обучение.

**Keywords:** fraction; fractions; math; elementary school; practice-oriented training.

В период обучения математике в начальной школе учитель должен провести работу по подготовке учащихся к изучению дробей в 5 и 6 классах. Для этого ему необходимо создать все благоприятные условия и подготовить понятный и подробный материал для получения учениками представлений о долях и дробях, чтобы школьники могли использовать полученные знания в дальнейшем. Так, к концу обучения в начальной школе учащиеся должны овладеть следующими навыками [1, с. 259]:

- записывать, показывать и называть доли и дроби по заданной графической модели (прямоугольник, круг, отрезок и др.) или модели объекта действительности (яблоко, пицца, торт и т. д.);
- сравнивать доли и дроби с опорой на рисунок и без него;
- находить доли делением объекта на равные части;
- решать задачи на нахождение доли числа и числа по доле;
- читать и записывать доли в виде дроби со знаменателем, не превышающим числа 10;
- уметь находить дробь от числа и восстанавливать целое число по известной его дроби (обратная операция)
- пользуясь записью дроби, сказать, на сколько равных частей, долей разделена величина и сколько таких частей взято.

Все вышеназванные вопросы рассматриваются в начальной школе на наглядной основе.

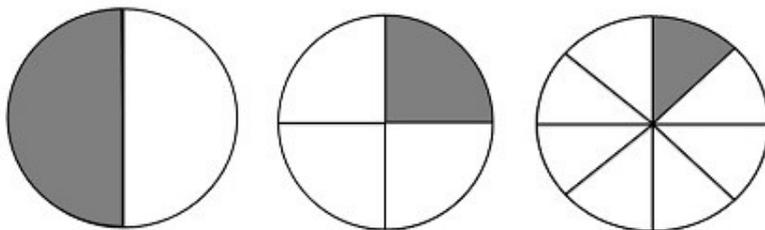
Несмотря на то, что доли и дроби присутствуют во всех современных учебно-методических комплексах, именно эта тема до сих пор остается наиболее сложной для учащихся и вызывает у них определенные трудности наряду с элементами геометрии. Поэтому педагог должен больше пользоваться дидактическими материалами по этой теме и использовать игровые методики с применением наглядных материалов.

Отметим, что дроби и доли появляются в результате деления какого-либо объекта действительности (квадрат, круг, отрезок, фрукты,

овощи и т. д.) на определенные равные части, поэтому считаем важным использование практических заданий, связанных с этим действием [2]. Вспомним, что доля – это каждая из равных частей единицы, а дробь – это число, которое состоит из одной или нескольких частей единицы [4, с. 338]. Дроби являются логическим продолжением изучения долей: так, вначале изучения этой темы учащиеся сначала учатся делить объекты на равные части, получая, тем самым одинаковые доли, а далее работать с дробями, которые показывают сколько рассматривается равных долей.

Далее приведем примеры заданий на доли и дроби и опишем методические особенности работы с ними.

Задание 1. Используя вспомогательный рисунок круга, разделенного на несколько равных частей, назовите словесное описание полученной части.



**Рисунок 1. Круги, разделенные на одинаковые части**

Задание 2. Мультипликационные герои Симка и Нолик решили съесть по одному торту. Педагог показывает детям изображение торта, как на рисунках 2 и 3.

Вопросы к рисунку 2:

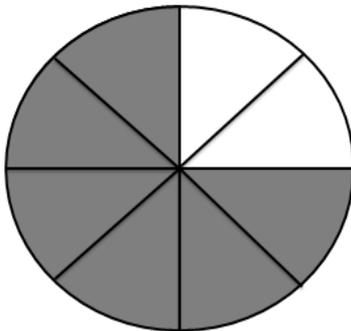
1. На сколько частей разрезан торт? (Ученики могут сказать, что торт разрезан на 6 частей, так как двух кусочков уже нет. Преподавателю нужно объяснить детям, что те кусочки, которых не хватает, Симка уже съела, а значит, что торт был разделен на 8 частей). Учащиеся должны понять, что при делении круга (торта) на восемь равных частей, каждая из восьми частей есть  $1/8$ .

2. Сколько кусочков торта съела Симка? (2)

3. Сколько кусков торта осталось? (6)

4. Какую часть от всего торта съела Симка? ( $2/8$ )

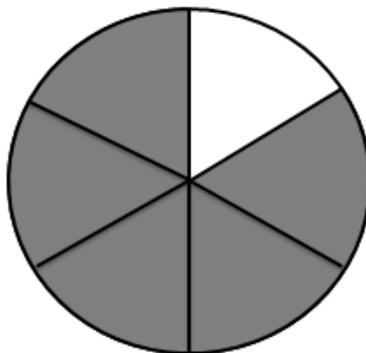
5. Какая часть всей торта осталась? ( $6/8$ )



**Рисунок 2. Торт, который собиралась съесть Симка**

Вопросы к рисунку 3:

1. На сколько частей разрезали торт? (6)
2. Сколько кусков торта съел Нолик? (1)
3. Сколько кусков осталось? (5)
4. Какую часть от всего торта съел Нолик? ( $1/6$ )
5. Сколько частей торта осталось? ( $5/6$ )



**Рисунок 3. Торт, который собирался съесть Нолик**

С помощью данного задания, ученики начальных классов овладевают умениями записать доли и дроби, используя вспомогательный рисунок (графическую модель) и сравнивать их, путем наложения соответствующих изображений. Так, сравнив оба рисунка, учащиеся могут прийти к выводу, что  $2/8$  больше, чем  $1/6$ .

Помимо правильной записи, ученики начальных классов должны грамотно давать словесное описание полученной части, опираясь на вспомогательный рисунок: одна восьмая, две восьмых, одна шестая и т. д.

Задание 3. Длина подарочной ленты составляет 21 см. От ленты отрезали одну треть. Сколько сантиметров ленты отрезали?

Данная задача является типовым заданием на нахождение доли от заданной величины. Ее смысл заключается в том, что ученику необходимо найти долю реального объекта, что и является по своей сути практическим обучением. Для наглядности ученики чертят в тетради отрезок длиной 21 см (вспомогательную модель реального объекта действительности). Повторяют способ действия для получения одной трети (доли) объекта: разделим вспомогательный чертеж на три равные части, записывая, соответственно, в тетради:  $21: 3 = 7$  см, и измеряют полученную третью часть, выполняя, таким образом, проверку полученного результата.

Логическим продолжением данного вида заданий являются задачи на нахождение дроби от числа, например, как следующее задание.

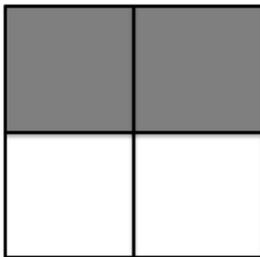
Задание 4. Приближается самый главный праздник в году. Бабушка с внуками отправились на елочную ярмарку. У них было 4200 рублей. На покупку красивой елки они потратили  $\frac{6}{7}$  всех денег. Сколько денег у них осталось после покупки елки?

Особая трудность при изучении дробей и долей заключается в том, что дети с большим трудом сравнивают разные дроби. Следующее задание направлено на формирование этого навыка.

Задание 5. Сравнить дроби  $\frac{2}{4}$  и  $\frac{3}{4}$ .

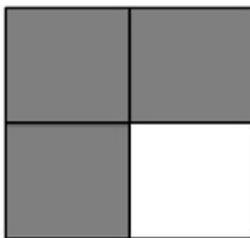
Алгоритм решения:

1. Изобразить 2 одинаковых квадрата.
2. Разделить первый квадрат на четыре равные части и закрасить 2 из них (рис. 4). Записываем соответствующую дробь:  $\frac{2}{4}$ .



**Рисунок 4. Изображение  $\frac{2}{4}$  квадрата**

3. Разделить второй квадрат на четыре части и закрасить 3 из них (рис. 5). Получится дробь  $3/4$ .



**Рисунок 5. Изображение  $3/4$  квадрата**

4. Сравнивая визуально или путем наложения вспомогательных моделей друг на друга, ученики начальных классов делают выводы о том, что  $2/4 < 3/4$  или  $3/4 > 2/4$ . При этом педагогу необходимо добиваться правильной формулировки от учащихся: две четвертых меньше, чем три четвертых, а три четвертых больше, чем две четвертых.

Следует отметить, что в процессе решения заданий на доли и дроби учащимися используются разные модели (геометрические, графические, вспомогательный чертеж к задаче и т. д.). Таким образом, решение заданий данной темы помогает развивать у младших школьников навыки моделирования [3], что позволяет говорить о формировании не только предметных, но и метапредметных результатов обучения, заложенных в федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования, как одно из требований к образовательному процессу.

### **Список литературы:**

1. Белошистая А.В. Методика обучения математике в начальной школе: курс лекций: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по спец. «Педагогика и методика начального образования». М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2007. 455 с.
2. Вендина А.А. Методические особенности изучения дробей в начальном курсе математики // Научный форум: Педагогика и психология. Сборник статей по материалам III международной заочной научно-практической конференции. 2017. С. 23-27.
3. Вендина А.А. Моделирование при решении текстовых задач в начальной школе // Проблемы и перспективы развития образования в России. Сборник материалов XLVII Всероссийской научно-практической конференции / Под общей редакцией С.С. Чернова. 2017. С. 59-63.
4. Стойлова Л.П. Математика. М.: Издательский центр «Академия», 2002. 424 с.

## ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕГО ЗВЕНА

**Попова Мария Николаевна**

*магистрант,  
экономика природных ресурсов и охраны окружающей среды, СФУ,  
РФ, г. Красноярск*

**Лубягина Юлия Вячеславовна**

*магистрант, реинжиниринг бизнес-процессов, СФУ,  
РФ, г. Красноярск*

**Дремина Анна Владимировна**

*студент, рекреация и спортивно-оздоровительный туризм, СФУ,  
РФ, г. Красноярск*

**Бурнакова Диана Витальевна**

*студент, технологическое предпринимательство, СФУ,  
РФ, г. Красноярск*

**Прасолова Мария Дмитриевна**

*магистрант, реинжиниринг бизнес-процессов, СФУ,  
РФ, г. Красноярск*

**Аннотация.** В данной статье представлены этапы реализации проекта по духовно нравственному воспитанию учащихся среднего звена, рассмотрены основные задачи формирования гражданской позиции, а также представлена межпредметная взаимосвязь по методом формирования ответственной гражданской позиции.

**Ключевые слова:** патриотизм; учащиеся; воспитание.

Традиционная цель воспитания в образовательном учреждении – воспитание Гражданина-Патриота. Федеральный государственный общеобразовательный стандарт определяет важнейшие направления воспитания несовершеннолетних: формирование у школьников ответственности и правового самосознания, духовности и культуры, инициативности, самостоятельности, толерантности, способности к успешной социализации в обществе и к активной адаптации на рынке труда.

Данная разработка призвана сосредоточить внимание обучающихся, педагогов и родителей на некоторых способах решения существующих в обществе проблем осознания своего места в череде поколений и более глубокое понимание смысла своего собственного существования.

Актуальность проекта обусловлена тем, что наше многонациональное государство оказалось на грани нравственной катастрофы: утрачивается интеллектуальный потенциал общества, обнаруживается слабое знание истории, литературы, географии России; разрушается генофонд.

Материалы Национальной доктрины образования в Российской Федерации указывают на то, что «система образования призвана обеспечить сохранение, распространение и развитие национальной культуры, воспитывать бережное отношение к традициям россиян» [2, с. 9].

В связи с этим, решение данной проблемы видится через углубленное изучение исторического наследия России.

Цель: разработка модели воспитательной работы, направленной на формирование активной гражданской позиции, лидерских качеств и патриотического самосознания обучающихся среднего звена

Задачи:

1. Изучение существующего эффективного опыта воспитательной работы в образовательных учреждениях, реализующих Федеральный государственный общеобразовательный стандарт.

2. Проектирование модели воспитательной работы в условиях среднего общеобразовательного учреждения.

3. Формирование пакета диагностического инструментария по следующим направлениям: лидерские качества, гражданская позиция, патриотическое самосознание.

Участники проекта: в проекте принимает участие параллель пятых классов 2017-2018 учебного года; родители учащихся; педагогический коллектив среднего общеобразовательного учреждения.

Сроки реализации: сентябрь 2017 г. – июнь 2023 г.

Таблица 1.

**План реализации проекта**

Учебный год	Мероприятие (название, форма, целевая группа)	Сроки	Исполнитель (с указанием конкретного вида деятельности, сферы ответственности)
Организационный этап			
2017-2018	Составление проекта «От Ильи Муромца до Маршала Жукова»	январь-март	преподаватель-организатор ОБЖ, заместитель директора по воспитательной работе, классные руководители, учителя-предметники
	Формирование пакета диагностического инструментария по направлениям проекта	март-апрель	педагог-психолог школы
	Диагностирование обучающихся пятых классов	май	педагог-психолог школы
Этап внедрения			
5 класс			
2017-2018	Конкурс рисунков «Богатыри земли Русской»	сентябрь	учитель ИЗО, учитель истории
	Спортивный конкурс «Отведай-ка силушки Богатырской»	декабрь	учитель физкультуры, педагог организатор ОБЖ
	Заседание военно-патриотического клуба «Орленок» по теме «Богатырями славится земля русская»	февраль	учитель истории, классные руководители, педагог организатор ОБЖ
	Серия классных часов, посвященных героическим страницам истории Отечества	в течение года	учитель истории, классные руководители

## Продолжение таблицы 1.

Учебный год	Мероприятие (название, форма, целевая группа)	Сроки	Исполнитель (с указанием конкретного вида деятельности, сферы ответственности)
	Конкурс эссе «Против нас полки сосредоточились, враг напал на мирную страну»	май	учитель истории, классные руководители
	Акция «Открытие ветерану»	май	учитель ИЗО, классные руководители
6 класс			
2018-2019	Классные часы по теме «Здоровье и вредные привычки»	сентябрь	преподаватель-организатор ОБЖ, классные руководители
	Театральные постановки «Русские былины»	декабрь	педагог-организатор, учитель музыки, учитель литературы, классные руководители
	Заседание военно-патриотического клуба «Орленок» по теме «Полководцы Древней Руси»	февраль	учитель литературы, учитель истории, классные руководители, преподаватель-организатор ОБЖ
	Спортивный конкурс «Отведай-ка силушки Богатырской»	апрель	учитель физкультуры, преподаватель-организатор ОБЖ
	Акция «Помощь ветерану»	май	преподаватель-организатор ОБЖ, классные руководители
7 класс			
2019-2020	Конкурс стендовых докладов «Былинные герои родины моей»	сентябрь-октябрь	учитель истории, классные руководители
	Акция «Подарок солдату»	январь	преподаватель-организатор ОБЖ, классные руководители
	Заседание военно-патриотического клуба «Орленок» по теме «Полководцы времен Петра»	февраль	учитель литературы, учитель истории, классные руководители, преподаватель-организатор ОБЖ
	Спортивный конкурс «Отведай-ка силушки Богатырской»	апрель	Учитель физкультуры и ОБЖ – организация мероприятия, разработка этапов мероприятия.
	Конкурс военной песни	май	педагог-организатор, учитель музыки, классные руководители

*Продолжение таблицы 1.*

<b>Учебный год</b>	<b>Мероприятие (название, форма, целевая группа)</b>	<b>Сроки</b>	<b>Исполнитель (с указанием конкретного вида деятельности, сферы ответственности)</b>
8 класс			
2020-2021	Экскурсия в воинскую часть	сентябрь	преподаватель-организатор ОБЖ, классные руководители
	Интеллектуальный квест «Послушай гимн открытой душой»	октябрь	Классные руководители, учитель информатики, классные руководители, преподаватель-организатор ОБЖ
	Акция «Память сердца», посвященная ветеранам ВОВ	январь	преподаватель-организатор ОБЖ, классные руководители
	Заседание военно-патриотического клуба «Орленок» по теме «Адмиралы русского флота»	февраль	учитель литературы, учитель истории, классные руководители, преподаватель-организатор ОБЖ
	Спортивный конкурс «Отведай-ка силушки Богатырской»	апрель	учитель физкультуры, преподаватель-организатор ОБЖ
	Конкурс видео-фильмов «Как живут наши ветераны?»	май	педагог-организатор, преподаватель-организатор ОБЖ, учитель информатики, учитель русского языка, классные руководители
9 класс			
2021-2022	Интеллектуальный квест по улицам города «Мы помним ваши имена»	октябрь	классные руководители, преподаватель-организатор ОБЖ
	Дебаты «Патриот – кто он?»	декабрь	учитель литературы, учитель истории, классные руководители
	Заседание военно-патриотического клуба «Орленок» по теме «Полководцы Великой войны»	февраль	учитель литературы, учитель истории, классные руководители, преподаватель-организатор ОБЖ
	Спортивный конкурс «Отведай-ка силушки Богатырской»	апрель	учитель физкультуры, преподаватель-организатор ОБЖ

**Окончание таблицы 1.**

<b>Учебный год</b>	<b>Мероприятие (название, форма, целевая группа)</b>	<b>Сроки</b>	<b>Исполнитель (с указанием конкретного вида деятельности, сферы ответственности)</b>
<b>Обобщающий этап</b>			
2022-2023	Проведение итоговой диагностики	апрель	психолог школы
	Анализ результатов работы и корректировка модели	май	преподаватель-организатор ОБЖ, заместитель директора по воспитательной работе, классные руководители, учителя-предметники
	Подготовка плана внедрения модели воспитательной работы	май	заместитель директора по воспитательной работе

По окончании проекта данная модель может быть рекомендована к использованию в общеобразовательных учреждениях.

**Список литературы:**

1. Официальный сайт Министерства образования и науки Российской Федерации [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <https://минобрнауки.рф> (Дата обращения: 06.01.2018).
2. Постановление Правительства РФ от 4 октября 2000 г. N 751 г. Москва «Национальная доктрина образования в Российской Федерации» [Электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: <http://fbg.herzen.spb.ru> (Дата обращения: 05.01.2018).
3. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика. Учебник для вузов. – Санкт-Петербург: Издательство «Питер», 2000. – 304 с.

## ОДАРЕННЫЕ ДЕТИ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ: РЕФЛЕКСИЯ ОПЫТА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С МОЛОДЫМ ПЕДАГОГОМ

**Шарина Елена Валерьевна**

*учитель биологии  
ГБОУ РМ «Лицей для одаренных детей»,  
магистрант,  
Мордовский государственный педагогический институт,  
РФ, г. Саранск*

**Еналеева Наталья Ивановна**

*канд. пед. наук, доц. кафедры педагогики  
Мордовский государственный педагогический институт,  
РФ, г. Саранск*

**Аннотация.** В статье рассматриваются вопросы, касающиеся работы с одаренными детьми в современной российской школе, особенности профессионально-личностных качеств педагогов, работающих с такой категорией обучающихся, приводятся примеры основных результативных способов обучения одаренных детей.

**Ключевые слова:** одаренные дети; современная школа; трудности работы с одаренными детьми; современный педагог; развивающие технологии.

Социально-экономическое развитие страны связано, прежде всего, с интеллектуально-творческим потенциалом населения, который в современных условиях рассматривается как стратегический ресурс. Поэтому сегодня государство и общество проявляет повышенный интерес к воспитанию и развитию талантливой молодежи. Особое значение приобретают выявление, поддержка, развитие и социализация одаренных детей [9, с. 15]. Сохранение и развитие одаренности детей – важнейшая проблема нашего общества, поэтому перед учителем стоит основная задача – способствовать развитию личности одаренного ребенка и раскрытию его талантов. По мнению Е.Р. Латыповой, осуществление этих процессов профессионально и лично не подготовленным учителем невозможно [4].

Современная ситуация развития образования диктует необходимость организации работы с одаренными детьми в общеобразовательной школе. Поэтому Е.В. Фаустова считает, что на сегодняшний день

не представляется возможным найти образовательное учреждение, где не велась бы работа с такими детьми. Однако, по ее мнению, следует принять во внимание, что эта система имеет результат там, где есть одаренные учителя, где идет *активная* и *планомерная* работа в направлении подготовки высококвалифицированных педагогических кадров. Исходя из этого, Фаустова делает вывод, что система дополнительного профессионального образования имеет необходимый потенциал для создания условий формирования готовности учителей к организации подобного обучения [11].

В настоящее время успехи участников Всероссийской олимпиады школьников по учебным предметам являются важным критерием оценки работы учителя с талантливыми детьми и молодежью, как считает Е.Р. Латыпова. И, изучая этот вопрос, она заключает, что введение Нового Порядка проведения всероссийской олимпиады школьников, утвержденного приказом министерства образования и науки Российской Федерации № 1252 в 2013 году, ясно показало проблему нехватки одаренных учителей. Обобщая анализ результатов научных исследований, И.А. Дубовец делает вывод, что уровень сформированности умений самостоятельной учебно-профессиональной деятельности (СРУФД) у студентов педагогических вузов не в полной мере соответствует современным требованиям, что требует от практикующих педагогов больше внимания уделять саморазвитию и повышению квалификации. Дубовец считает, что если одаренного ребенка может распознать любой учитель, то потенциальную одаренность с большой долей вероятности увидит и раскроет только одаренный учитель [4, 1].

*Трудности работы учителя с одаренными детьми связаны также и с многообразием видов одаренности.* Одаренность – это качество психики, которое определяет возможность достижения человеком высоких результатов в различных видах деятельности [7, с. 567]. Впервые формулировка понятия «одаренность» встречается в работах английского психолога Ф. Гальтона в середине XIX в. Современные исследования рассматривают данное понятие как системное, развивающееся в течение жизни свойство личности. «Одаренный ребенок – это ребенок, который выделяется яркими, очевидными, иногда выдающимися достижениями (или имеет внутренние предпосылки для таких достижений) в том или ином виде деятельности» [8].

Большинство исследователей феномена одаренности считают словосочетания «одаренные ученики», «выдающиеся дети» весьма условными. Посредством данных выражений характеризуют обучающихся с ранним интеллектуальным развитием, обладающих предпосылками становления их научных способностей.

Природа одаренности связана с системными, динамическими и индивидуальными характеристиками личности. Плохая успеваемость и несообразительность не являются показателями отсутствия одаренности, так как одаренность не всегда имеет ярко выраженный характер и может присутствовать в латентной форме [5].

Виктория Юркевич, профессор и заведующая лабораторией «Психологии одаренных детей» Московского городского психолого-педагогического университета (МГППУ), считает, что одаренность детей редко проявляется в разных сферах [3, с. 81]. Гораздо чаще эта особенность реализуется в каком-то определенном диапазоне. Это так называемая дисинхрония. Таким образом, одаренные дети могут быть более интеллектуально развитыми, чем их сверстники в определенной области, но при этом страдает их коммуникативно-эмоциональная сфера.

Индивидуальную одаренность обучающегося можно рассматривать как врожденные способности, которые развивает учитель в учебном процессе. Для более качественного их развития необходимо раннее выявление одаренности и специальная организация учебных занятий, создание специфических учебных программ. Ориентирование учебного процесса идет на получение успешного результата именно по предметам, соответствующим выявленному виду одаренности. Развитие, главным образом, имеет направленность на формирование личности. Из этого следует, что создание учебных программ и реализация учебного процесса ориентированы на подготовку компетентного специалиста в сфере соответствующей одаренности обучающегося [5].

Всем учителям нужно помнить, что работая с одаренными обучающимися, необходимо не только вкладывать в них определенный объем знаний, но и осуществлять также коррекцию их развития, учить их мыслить творчески и самостоятельно в процессе переработки полученного материала. А главное, не следует забывать, что одаренность сама по себе не является показателем готовности к обучению.

Именно на плечи учителя ложится задача развития творческой природы ученика посредством создания специальной образовательной среды. Этот процесс весьма сложен и требует не только отличного знания своего предмета, так как обучение при таком подходе носит лишь развивающий характер. В настоящее время просто необходимо использовать развивающие технологии, которые направлены на формирование способности обучающегося быть субъектом образовательной деятельности, выступающей процессом развития в целом (развития физического, эмоционального, интеллектуального, личностного и духовно-нравственного) [2].

Самым главным требованием к педагогу, работающему с одаренными детьми, является принятие индивидуальности обучающегося.

Учитель должен владеть знаниями о психологических, физиологических, дидактических и других особенностях обучения и развития одаренных учеников, а подготовка будущих педагогов должна вестись в направлении изменения их сознания. Самый главный принцип работы с одаренными учениками – это принцип «принятия другого». Согласно ему учитель должен считаться с мнением обучающегося, воспринимать его как личность. Поэтому отмирает объект-субъектное взаимодействие: ученик и учитель в данном случае являются равноправными партнерами, то есть выступают субъектами совместной деятельности в учебно-воспитательном процессе.

Учителю для продуктивной работы с одаренными детьми придется забыть об одном из наиболее распространенных стереотипов традиционного учительского сознания, в котором ученик рассматривается как объект педагогического воздействия, а не как субъект совместного образовательного процесса. Ему нужно запомнить, что широкие временные рамки способствуют развитию проблемно-поискового аспекта одаренного ребенка. Акцент нужно делать не на то, что изучать, а на то, как изучать [5].

На уроках желательно разбирать задачи с практической направленностью, прослушивать доклады о достижениях в различных областях науки и техники с целью подготовить учеников к выбору профессии, к выходу в большую жизнь. Необходимо стимулировать обучающихся на работу с дополнительной литературой, интернет ресурсами при подготовке презентаций, видеороликов к уроку, где они представляют цели, задачи, делают выводы. Ведущее место в работе с одаренными обучающимися отведено теме проекта. Это просто кладезь межпредметных связей, а также это дает возможность создания групп по интересам, воспитывает взаимоподдержку и взаимовыручку. Еще одним вариантом работы с обучающимися является развитие специальных способностей детей на факультативах, тренингах, в работе научного общества учащихся общеобразовательных школ [12].

Возможность использования не только учебного материала, но и расширение информационного пространства за его рамки (развитие навыков поиска необходимой информации) и умение преподносить плоды собственной деятельности (презентации) позволят школьникам в последующем успешно показать себя в научно-практических конференциях и конкурсах научно-исследовательских работ [5].

Есть еще одна группа методов, которые по своим учебно-воспитательным возможностям гораздо эффективнее традиционных. Это проблемные методы. Постановка проблемы стимулирует познавательную мотивацию обучающихся, а поиск решения – понимание материала большинством учеников класса. Большое внимание следует

уделять разноуровневым заданиям. Применение этой группы методов предполагает дифференциацию обучения. Так, встречаются такие формы работы: коллективная (все учащиеся выполняют одно задание), групповая (каждая из трех групп получает задание), индивидуальная (отдельные учащиеся получают персональный вариант задания). Огромным потенциалом для развития одаренного ребенка обладает внеурочная деятельность, которая проявляется в участии школьников в олимпиадах, научно-практических конференциях. Кроме упомянутых форм работы существует и еще одна, которая предоставляет большие возможности развития одаренности. Это элективные занятия, где дети сами выбирают то, что им интересно [6].

По мнению Коровкиной А.В., одаренных обучающихся не следует отделять от остальных и объединять в особые группы для обучения по всем предметам. Лишь совместное обучение позволит создать условия для дальнейшей социальной адаптации одаренных детей и одновременно для выявления скрытой до определенного времени одаренности, для максимально возможного развития всех учащихся для выполнения ими различного рода проектной деятельности, творческих заданий [3].

Для развития одаренности в современных образовательных учреждениях необходимо создание определенных условий. Т.Н. Тихомирова выделяет два основных направления для развития креативности и интеллекта:

- 1) межличностное взаимодействие;
- 2) предметно-информационное взаимодействие.

Объединив данные направления, можно получить модель для развития всех сторон личности ребенка. Ведь только учитель, как никто другой может правильно и грамотно организовать такую работу. В работе с одаренными детьми целесообразно опираться на следующие принципы педагогической деятельности: принцип максимального разнообразия предоставленных возможностей для развития личности; принцип возрастания роли внеурочной деятельности; принцип создания условий для совместной работы учащихся при минимальном участии учителя; принцип свободы выбора учащимися помощи, наставничества [3].

Современное российское общество нуждается в новых поколениях не просто образованных и способных к интенсивному овладению знаниями, но и людей, способных к активному продуцированию новых знаний. В связи с этим общеобразовательная школа призвана акцентировать свое внимание на решении задач выявления и развития интеллектуально-творческого и личностного потенциала одаренных детей, создания условий для их успешной самореализации в настоящем и будущем [10].

Таким образом, дальнейшее решение проблемы выявления и поддержки одаренных детей в условиях современной школы требует комплекса мер, направленных на: изучение потребностей учителей и родителей в развитии одаренности детей и подростков; повышение профессиональной компетентности руководителей школ и учителей в сфере работы с одаренными школьниками; разработку научно-методических основ процесса развития одаренности школьников и оказание учителям научно-методической и информационной помощи в данном направлении их деятельности.

### Список литературы:

1. Дубовец И.А. Методика формирования умений самостоятельной учебно-профессиональной деятельности студентов направления рекламы и связей с общественностью / И.А. Дубовец, А.А. Найн // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. 2014. Т. 6. № 3. С. 48-53.
2. Камалова О.Н. Актуальные вопросы исследования феномена одаренности в современных условиях / О.Н. Камалова, И.К. Жолобова // Педагогический опыт: от теории к практике: Сборник материалов II Международной научно-практической конференции. Редколлегия: О.Н. Широков [и др.]. – Чебоксары: Интерактив плюс. – 2017. – С. 28–31.
3. Коровкина А.В. Психолого-педагогические особенности работы с одаренными детьми в условиях современной школы / А.В. Коровкина // Развитие творческого, научного, профессионального потенциала современной молодежи в условиях инновационной экономики: материалы международной научно-практической конференции молодых исследователей, 19 апреля 2016 г. – СПб.: Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина. – 2016. – С.80–82.
4. Латыпова Е.Р. Организация системы работы педагога с одаренными учащимися / Е.Р. Латыпова // Современные аспекты модернизации технологий и содержания общего образования: Сборник материалов. Министерство образования и науки Челябинской области Государственное бюджетное учреждение дополнительного профессионального образования «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования». – Челябинск: ЧИППКРО, 2016. – С. 79–85.
5. Майорова Г.А. Работа с одаренными детьми в современной школе в условиях модернизации российской системы образования / Г.А. Майорова // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры: Материалы Всероссийской научно-методической конференции? 29-31 января 2014 года. – Оренбург: Издательско-полиграфический комплекс «Университет». – 2014. – С. 3602-3609.

6. Педагогическая деятельность по работе с одаренными детьми в гимназии / Л.В. Судоргина и [др.]. // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2013. – № 2 (12). – С. 14–23.
7. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. / гл. ред. В.В. Давыдов. – М.: Изд-во «Большая Российская энциклопедия», 1998. – 816 с.
8. Савенков А.И. Детская одаренность. Одаренные дети [Электронный ресурс] / А.И. Савенков. – URL: [http://adalin.mospsy.ru/1\\_01\\_12.shtml](http://adalin.mospsy.ru/1_01_12.shtml) (Дата обращения 13.11.2017).
9. Солодкова М.И. Государственно-общественное управление качеством общего образования: специфика осуществления на различных уровнях принятия решений: монография / М.И. Солодкова, Д.Ф. Ильясов, Ю.Ю. Баранова и др.; науч. ред. д-р пед. наук В.Н. Кеспилов. – Челябинск: ЧИППКРО, 2015. – 300 с.
10. Ушатикова И.И. Практика работы современной школы с одаренными детьми: опыт, проблемы, перспективы / И.И. Ушатикова // Вестник челябинского государственного педагогического университета. – 2013. – № 1. – С. 159–169.
11. Фаустова Е.В. Одаренный ребенок в школе / Е.В. Фаустов, З.А. Ханаева // Альманах мировой науки. – М.: «АР–Консалт», 2016. – № 2(5) – С. 97–99.
12. Яныбаева Г.Я. Работа с одаренными детьми в современной школе / Г.Я. Яныбаева // Наука, образование, общество: тенденции и перспективы: Сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции, 3 февраля 2014 г. В 7 частях. Часть VI. – М.: «АР–Консалт», 2014. – С. 126–127.

## 1.4. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

### ОСНОВНЫЕ СОСТАВЛЯЮЩИЕ ПРОФИОРИЕНТАЦИОННОГО ПРОЕКТА

***Дремина Анна Владимировна***

*студент, рекреация и спортивно-оздоровительный туризм, СФУ,  
РФ, г. Красноярск*

***Лубягина Юлия Вячеславовна***

*магистрант, реинжиниринг бизнес-процессов, СФУ,  
РФ, г. Красноярск*

***Попова Мария Николаевна***

*магистрант,  
экономика природных ресурсов и охраны окружающей среды, СФУ,  
РФ, г. Красноярск*

***Бурнакова Диана Витальевна***

*студент,  
технологическое предпринимательство, СФУ,  
РФ, г. Красноярск*

***Прасолова Мария Дмитриевна***

*магистрант, реинжиниринг бизнес-процессов, СФУ,  
РФ, г. Красноярск*

**Аннотация.** В статье говорится о структуре профориентационного проекта, включающего в себя описание ситуации с выходом на проблему, описание замысла и действий по его реализации (поэтапный план работы); описание результатов, положительно повлиявших на изменение ситуации; рефлексия, которая выводит на новую проблему.

**Ключевые слова:** профориентационный проект, структура проекта, составляющие проекта.

Готовность старшеклассников к профессиональному самоопределению выражается в сформированности потребности в адекватном профессиональном самоопределении, ценных мотивов профессионального выбора и адекватной самооценки своих профессиональных способностей и возможностей. По мнению Н.В. Матяш, эффективным средством формирования у старшеклассников готовности к профессиональному самоопределению является проектная деятельность, способствующая реализации личностно-ориентированной парадигмы образования, развивает творческую активность обучающихся [4, с. 21].

М.В. Ретивых, А.Г. Пересыпко предлагают следующее определение профориентационного проекта: «это программа действий, направленная на решение проблемных вопросов, возникающих у молодых людей в процессе профессионального самоопределения; оптимизация данного процесса языком конкретных целей, задач, мер и действий по их достижению, а также описание необходимых ресурсов для практической реализации замысла и конкретных сроков воплощения описываемой цели» [5, с. 276].

Конструкция профориентационного плана содержит в себе представление условия с выходом на задачу (обнаружение потребностей и нужд определенного лица, общественной категории или общества в целом); представление плана и действий согласно его осуществлению (постепенный проект деятельность); представление итогов, благоприятно повлияющий на изменение условия; рефлексию, что вводит в новейшую задачу и последующее процесс; подбор типов демонстрации.

Аннотация проекта содержит ясное и краткое описание сути заявки. Включает по одному - два предложения, отвечающих на вопросы: что предполагается выполнить в ходе проекта; почему и кому нужен этот проект; как проект будет выполняться; кто будет выполнять проект; что получится в результате. Аннотация - одна из основных элементов заявки. Большая часть рецензентов сначала читают только аннотацию и, если она нравится, передаются к чтению полной заявки. По этой причине аннотация обязана быть максимально понятной, краткой, определенной и выразительной. Многие создатели пишут аннотацию в последнюю очередь, если все без исключения дальнейшие разделы ранее прописаны. Е.В. Брашко пишет, что это позволяет охарактеризовать в аннотации проект с максимальной четкостью [1, с. 86].

Актуальность проекта: схема формулирования проблемы состоит в сжатой формулировке ситуации, которая требует изменений. Необходимо точно изложить конкретную проблему, которую автор

планирует решить с помощью проекта. В этом разделе описывается ситуация, побудившая приступить к разработке проекта.

А.П. Казун, Л.С. Пастухова [2] отмечают: цели - это наиболее общие утверждения, которые не могут быть оценены количественно. Их главное назначение - показать тип проблемы, с которой имеет дело проект. Тем самым цели отличаются от задач. Задачи - конкретные и поддающиеся измерению возможные изменения ситуации, которая была описана в разделе «Актуальность проекта». Эти изменения (улучшения) произойдут в результате осуществления проекта.

Н.А. Куликовских [3] рекомендует: по каждой проблеме, сформулировать четкую задачу. Цели в принципе достижимы и результаты поддаются измерению. Из раздела ясно, кто извлечет пользу от выполнения проекта. Указывается срок достижения целей.

Из раздела «Описание проекта» должно быть понятно, то что будет выполнено, кто станет реализовывать действия, как они станут реализовываться, когда в тот или иной очередности, какие средства будут привлечены. Указывается логично небольшой комплект событий, которые имеют все шансы быть сделаны в период и в пределах единой цены стоимости. В области ясно описываются события в рамках проекты, предпосылки подбора непосредственно подобных событий, предлагаемая очередность исполнения событий.

Раздел «Рабочий план реализации» включает план-график выполнения запланированных мероприятий с обязательным указанием дат проведения. Чаще всего план составляется в виде таблицы, из которой видно, что делается, когда, кем, привлекаемые ресурсы. Н.В. Матяш пишет: важно, чтобы план включал разумно ограниченный, содержательно соответствующий целям набор мероприятий, действий [4, с. 22].

Раздел «Ожидаемые результаты» по объему лаконичен, т. к. по существу ожидаемым результатом проекта выступают его цели и задачи. В нем обязаны находиться определенные сведения о итогах плана с предписанием численных характеристик. А.П. Казун, Л.С. Пастухова [2] полагают, что результат можно отразить по следующим показателям:

- численный показатель;
- характеристики общественного формирования личности; - характеристики социальной приспособления;
- характеристики социального мнения;
- научно-технические характеристики.

М.В. Ретивых, А.Г. Пересыпко отмечают, что раздел «Механизм оценки результатов» должен содержать ответы на следующие вопросы: Каким способом станет оцениваться результативность плана в целом? Кто именно станет производить оценку достижений, поставленных

проблем и запланированных итогов в процессе исполнения плана и согласно его завершению? Какие аспекты оценки эффективности плана? [5, с. 277].

В двух – трех абзацах раздела «Перспективы развития проекта» можно описать вероятный путь развития проекта.

Раздел «Смета расходов на реализацию проекта» содержат название и число материальных ресурсов и закупаемой продукции.

Итак, профориентационный проект - это проект действий, нацеленный на разрешение значимых проблем, возникающих у молодых людей в процессе профессионального самоопределения; оптимизация этого процесса путем определенных целей, проблем, мер и действий согласно их достижению, а кроме того представление требуемых ресурсов с целью фактического осуществления плана и определенных сроков воплощения описываемой цели.

Структура профориентационного проекта включает в себя описание ситуации с выходом на проблему; описание замысла и действий по его реализации описание результатов, положительно повлиявших на изменение ситуации; рефлексия, которая выводит на новую проблему.

### **Список литературы:**

1. Брашко Е.В. Проект как возможность профессионального самоопределения учащихся / Е.В. Брашко // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2012. № 6. – С. 86-89.
2. Казун А.П., Пастухова Л.С. «Проектный метод» как механизм профессиональной ориентации детей и молодежи / А.П. Казун, Л.С. Пастухова // Известия МГТУ. – 2014. – № 4. – С. 202-205.
3. Куликовских Н.А. Развитие потенциала личности выпускников посредством профориентационной деятельности на социальном проекте «Мой профессиональный выбор» / Н.А. Куликовских // Приволжский научный вестник. – 2016. – № 2. – С. 150-154.
4. Матяш Н.В. Проектная деятельность школьников: монография / Н.В. Матяш. – М., Высшая школа, 2010. – 94 с.
5. Ретивых М.В., Пересыпко А.Г. Профориентационные творческие проекты как средство формирования у старшеклассников готовности к профессиональному самоопределению // Вестник БГУ. – 2017. – № 2. – С. 276-280.

## МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ «ВОЗРАСТНАЯ ФИЗИОЛОГИЯ И ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ»

**Прасолова Мария Дмитриевна**

магистрант, кафедра ЭИТМ СФУ,  
РФ, г. Красноярск

**Лубягина Юлия Вячеславовна**

магистрант, кафедра ЭИТМ, СФУ,  
РФ, г. Красноярск

**Дремина Анна Владимировна**

студент, кафедра ТОиМФКиТ, СФУ,  
РФ, г. Красноярск

**Попова Мария Николаевна**

магистрант, кафедра СЭП, СФУ,  
РФ, г. Красноярск

**Бурнакова Диана Витальевна**

студент, кафедра ЭИТМ СФУ,  
РФ, г. Красноярск

**Аннотация.** Цель: разработать методическое обеспечение занятий по дисциплине «Возрастная физиология и психофизиология». Методы: анализирование литературы по информационным технологиям обучения, раскрытие специфики дисциплины «Возрастная физиология и психофизиология», выявление возможностей информационных технологий в учебном процессе. Результатом являться разработка методического обеспечения дисциплины «Возрастная физиология и психофизиология» с использованием информационных технологий.

**Ключевые слова:** информационные технологии; методическое обеспечение учебной дисциплины.

Процессы информатизации форм образовательной деятельности характеризуются процессами совершенствования и массового распространения современных информационных технологий. Подобные технологии активно применяются для изучения профильных дисциплин и обеспечения взаимодействия преподавателя и учащихся

в современных системах электронного и дистанционного образования. Проникновение современных информационных технологий в сферу образования позволяет педагогам качественно изменить содержание, методы и организационные формы обучения. Целью этих технологий в образовании является усиление интеллектуальных возможностей учащихся в современном обществе, а также фасилитация, индивидуализация, интенсификация процесса обучения и повышение качества обучения на всех ступенях системы образования. Принимая во внимание огромное влияние современных информационных технологий на процесс образования, многие педагоги все с большей готовностью включают их в свою методическую систему. Таким образом, актуальность данного исследования состоит в необходимости составления методических разработок с применением информационных технологий по дисциплины «Возрастная физиология и психофизиология».

**Новая информационная технология** – это информационная технология с интерактивным интерфейсом для удобства работы пользователя, использующая современные персональные программные средства.

Новая информационная технология базируется на следующих основных принципах:

- интерактивный (диалоговый) режим работы с компьютером;
- интегрированность с другими программными продуктами;
- гибкость процесса изменения данных и постановок задач.

Для того, чтобы правильно понять, оценить, грамотно разработать и использовать информационные технологии в различных сферах жизни общества необходима их предварительная классификация. Классификация информационных технологий зависит от критерия классификации. Различают следующую классификацию информационных технологий, представленную на рисунке 1.



**Рисунок 1. Классификация ИТ**

Использование информационных технологий в учебном процессе – один из способов повышения мотивации обучения. Информационные технологии способствуют развитию творческой личности не только обучающегося, но и преподавателя. Они помогают реализовать главные человеческие потребности – образование, самореализация, саморазвитие.

Существует ряд особенностей, которые необходимо учитывать при использовании современных образовательных технологий в учебном процессе высшей школы. Они касаются, в первую очередь, вопросов организации и контроля психических процессов обучающихся: восприятия, внимания, памяти и др. использование информационных технологий открывает дидактические возможности, связанные с визуализацией материала, его интерактивностью, возможностью совершать визуальные путешествия, возможностью представить наглядно те явления, которые невозможно продемонстрировать иными способами, позволяют совмещать процедуры контроля и тренинга.

Одной из составляющей образования студентов профессионально-педагогических специальностей является изучение естественно-научных дисциплин. В их раздел входит несколько предметов, одной из которых является «Возрастная физиология и психофизиология». Получение знаний в области возрастной физиологии и психофизиологии позволит выпускнику осмысленно и квалифицированно осуществлять педагогическую деятельность. Дисциплина «Возрастная физиология и психофизиология» представляет собой совокупность естественно-научных знаний об особенностях жизнедеятельности организма, функциях его отдельных систем, процессах, в них протекающих, и механизмах их регуляции на разных этапах индивидуального развития (возрастная физиология), а также физиологических механизмах, обеспечивающих реализацию психических процессов и явлений (психофизиология).

В ходе исследования были рассмотрены методики проведения лекционных, практических, контрольных занятий:

**Лекция** – логически построенное, систематизированное и чёткое изложение учебного материала.

В рамках исследования была разработана структура лекции-визуализации. Форма лекции обычно применяется при изложении нового, довольно объемного материала. Она, как правило, состоит из трех частей: вступления (введения), изложения и заключения.

Методическая разработка лекции – визуализации по теме «Организм сложная, открытая, саморегулирующаяся система»

*Тема лекции:* Организм сложная, открытая, саморегулирующаяся система.

*Контингент учащихся:* Студенты второго курса, специальности 44.03.04 «Профессиональное обучение»

*Цель лекции:* Сформулировать представление о жизнедеятельности организма человека в целом

*Задачи лекции:*

1. Распределить жизнедеятельность организма по уровням организации;
2. Классифицировать типы тканей;
3. Определить основные функции иммунитета;
4. Схематически изобразить работу клетки живого организма.

Дополнительно было разработано слайдовое и видео сопровождение к лекции.

**Практическое занятие** – одна из основных форм организации образовательного процесса, представляющая собой коллективное обсуждение студентами теоретических вопросов под руководством преподавателя.

Практические занятия играют важную роль в выработке у студентов навыков применения полученных знаний для решения практических задач совместно с преподавателем. На младших курсах практические занятия проводятся через 2-3 лекции и логически продолжают работу, начатую на лекции.

Цель занятий должна быть ясна не только преподавателю, но и слушателям. Следует организовывать ПЗ так, чтобы студенты постоянно ощущали нарастание сложности выполняемых заданий, испытывали положительные эмоции от переживания собственного успеха в учении, были заняты напряженной творческой работой, поисками правильных и точных решений.

На основе рассмотренных методик преподавания было разработано методическое обеспечение дисциплины «Возрастная физиология и психофизиология» с использованием информационных технологий.

### **Список литературы:**

1. Норенков И.П., Зимин А.М. Информационные технологии в образовании. – М.: Изд-во МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2013.
2. Бабанский Ю.К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе. – М., Просвещение, 2010.
3. Смирнов В.М. Физиология человека // Электронный учебник. — 2002. — [Электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: <http://www.booksmед.com/fiziologiya/1424-fiziologiya-cheloveka-smirnov-uchebnik.html> (Дата обращения: 30.11.2013).

## **1.5. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ, СПОРТИВНОЙ ТРЕНИРОВКИ, ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ И АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ**

### **РАЗВИТИЕ ФИТНЕСА ДЛЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА ИМЕЮЩИХ ОТКЛОНЕНИЯ В СОСТОЯНИИ ЗДОРОВЬЯ**

***Крошакова Виктория Александровна***

*студент,  
Ишимский педагогический институт П.П. Ершова (филиал)  
ФГБОУ ВО «Тюменский государственный университет»,  
РФ, г. Ишим*

***Стойчева Светлана Сергеевна***

*студент,  
Ишимский педагогический институт П.П. Ершова (филиал)  
ФГБОУ ВО «Тюменский государственный университет»,  
РФ, г. Ишим*

**Аннотация.** Статья освещает проблему содержания и организации занятий физической культурой для студентов специальной медицинской группы педагогического вуза. В статье представлены потенциальные возможности фитнеса как эффективного средства оздоровления и развития у молодёжи, обучающейся в вузе, положительного отношения к занятию физической культурой и здоровому образу жизни в целом.

**Ключевые слова:** пилатес; методики оздоровления; дыхание; сколиоз; гибкость; инновационные технологии.

Физическая культура бесспорно является областью занятости большого количества людей. Она считается одним из важных факторов установки на активную жизненную позицию. Рядом исследований выявлено, что у студентов, чьи занятия физкультурой и спортом имеют определённую структуру, и тех, кто проявляет в этих видах деятельности высокую активность, устанавливается

определённая структура режима дня, они уверены в себе, жизненный тонус на высоком уровне, так же имеет место развитие «престижных» установок. Такие студенты более коммуникабельны, готовы к партнёрству, рады признанию социумом, легче воспринимают критику в свой адрес, они более стрессоустойчивы и сдержанны, оптимистичны и энергичны, настойчивы и решительны, умеют проявить лидерские качества. Студенты этой группы более ответственные, сконцентрированы на деле, добросовестны. В напряжённой, кропотливой командной работе чаще достигают успеха, они свободно контактируют внутри коллектива, им свойственны находчивость и высокий уровень самоконтроля. Но нельзя забывать о том, что не у всех студентов имеется первая группа здоровья и должная физическая подготовка. Практически каждый вуз страны имеет группу студентов с некоторыми отклонениями в здоровье. Занятия физической культурой в таких группах проходят отдельно от основной группы, по программе, специально адаптированной под студентов. Такая программа решает не только учебно-педагогические задачи, но и задачи физического плана. Можно сказать, что занятия в подобных группах осуществляют функцию по восстановлению ресурсов организма и являются первой ступенью в адаптации к двигательным режимам, которые соответствуют современным требованиям. Следует отметить, что студенты специальной медицинской группы нуждаются не только в организации наиболее подходящего двигательного режима за счёт применения различных техник, комплексов упражнений и оздоровительных методик, но и в формировании у них потребности в самостоятельных занятиях физическими упражнениями. Специальной медицинской группе важно доказать необходимость поиска и максимально эффективного применения многообразия способов оздоровления организма. Сегодня используется множество техник и методик, применяемых на занятиях для студентов медицинской группы. В данной статье мы подробно разберём одну из них - фитнес. Фитнес в понимании современных преподавателей физической культуры - это не только разнообразные упражнения для физического развития и актуальные формы двигательной деятельности, но и индивидуальные методики оздоровления различных авторов, а так же программы, включающие в себя инновационные технологии. Основа фитнес-тренировок- оздоровление, а ведущий принцип- «нагрузки ради здоровья». Согласно данному утверждению, можно подтвердить тот факт, что включение занятий фитнесом в систему преподавания физкультуры в педагогических вузах необходимо в качестве одного из направлений физической подготовки. Для студентов Вузов свойственна работа, связанная с напряжением внимания, зрения, интенсивной умственной деятельностью,

но не слишком активной подвижностью. А студентам, которые имеют какие-либо ограничения в состоянии здоровья, в частности — студенты специальной медицинской группы, в большей степени подвержены последствиям напряженности образовательного процесса. Современное образование упускает такой важный момент как психологический аспект в занятиях физической культурой в вузах. Суть заключается в том, что формирование представлений о своём теле и о процессах внутри него можно начать уже на занятиях физической культуры, в частности, на занятиях по фитнесу. Если учитывать тот факт, что основную часть учебного времени студенты находятся в душных, непроветриваемых кабинетах, сидя, как правило, в неправильном положении, то очевидный вывод напрашивается сам собой- все эти факторы способствуют ухудшению состояния здоровья студентов. Мышцы, не получая должной нагрузки, становятся слабыми, и процесс их атрофирования начинается сам собой, мышцы теряют свою эластичность и работоспособность. Всё это приводит к тому, что функциональные возможности человека снижаются, появляются различного вида отклонения в здоровье, в худшем случае-заболевания. Сегодня мы наблюдаем превышение данного показателя на 35 %. Всё это говорит о том, что состояние здоровья молодёжи ухудшилось в разы. И всё это из-за банального отсутствия необходимых физических нагрузок, в том числе и на занятиях физической культурой. Одновременно с осуществлением целого ряда задач по физическому воспитанию в вузах, необходимо акцентировать внимание на обучающе-информационной стороне занятий. Такой подход не только требует высококвалифицированного преподавательского состава, но и дает реальную возможность поднять статус занятий физической культурой в вузе, что, несомненно, позволит выйти на позитивные изменения мотивации студентов к таким занятиям. Проводя занятия физической культуры у студентов специальной медицинской группы, преподаватели часто используют упражнения системы Д. Пилатеса, которые представляют собой спокойные плавные движения. Такие движения способствуют растяжению, укреплению нервно-мышечной системы и помогают достичь слаженной работы всего тела. Стоит упомянуть, что в таких упражнениях помимо крупных мышц задействованы внутренние мышечные слои, которые служат опорой для позвоночника и суставов. От того в каком состоянии находятся мелкие глубокие мышцы зависит, как развивается тело и то, каким прочным будет результат. По сравнению с другими видами занятий, в пилатесе количественные показатели не являются важными. Здесь студент должен понимать, какая работа происходит в его организме, когда он делает то или иное

движение. Такая программа подходит каждому студенту и не имеет противопоказаний, чего нельзя сказать о других направлениях физической культуры. Перед началом занятий необходимо освоить основные принципы пилатеса. Без этого нельзя достичь действительно хороших результатов. Дыхание в занятиях пилатесом играет важную роль. Мышцы работают лучше, если в них поступает как можно больше кислорода, от этого зависит то, какого эффекта от занятий вы достигните. Поэтому дыхание должно быть максимально глубоким и ровным, и студенту необходимо за этим следить. Люди, регулярно занимающиеся пилатесом, наблюдают заметное улучшение состояния дыхательной системы, от чего так же зависит уровень их концентрации, контроля своих движений. Все упражнения разработаны на научной основе и включают в себя три фазы: растяжение мышц, их укрепление и снова растяжение. Часто встречаемые заболевания среди студентов, составляющих специальную медицинскую группу, это функциональное нарушение осанки и сколиоз. В этом случае, преподаватель вместе со студентами ищет решение, как минимум, трёх задач: мобилизация позвоночника, его коррекция и стабильный результат коррекции. Одно из часто применяемых упражнений по фитнесу это упражнение с фитболом. При формировании осанки и коррекции её отклонений этот вид упражнений наиболее эффективен. Как показывает практика, занятия на фитболе требуют от студента постоянной корректировки своего тела для устойчивого баланса и совершенствования чувства координации. Мягкость фитнес-мяча не допускает резких воздействий опоры на позвоночник и его мышечно-связочный аппарат. Упражнения с большим мячом так же имеют и положительную эмоциональную окраску и помогают уменьшить фактор психологической нагрузки. Студенты с большим удовольствием и интересом выполняют упражнения с фитболом. Если преподаватель правильно подобрал упражнения и чётко разъяснил технику их выполнения, то занятия фитнесом помогут студентам развить гибкость, силу, выносливость, а так же укрепить весь мышечный корсет позвоночника и опорно-двигательного аппарата. Итак, проведённое исследование показывает, как важно применять разнообразные оздоровительные методики с использованием инновационных технологий в виде средства формирования активного и положительного отношения студентов к занятиям физической культурой. А совершенствованию профессионально-педагогической деятельности подлежат профессиональные знания, непрерывность пополнения которых, способствует созданию и применению в практике работы со студентами новые технологии обучения, творчески подходить к собственному опыту, быть на уровне требований к педагогам современной высшей школы.

### Список литературы:

1. Борилкевич В.Е. Об идентификации понятия «фитнес» // Теория и практика физической культуры. 2003. – № 2.
2. Власова Т.С., Сунгатуллин Р.И., Закирова Н.М. Особенности физического воспитания студентов, имеющих отклонения в здоровье. Проблемы мотивации физкультурной активности студентов в вузе // Молодой ученый. – 2015. – № 5. – С. 441-443. URL: <https://moluch.ru/archive/85/16031>.
3. Георгиева Н.Г. Влияние фитнес систем на формирование мотивации к занятиям физической культурой подростков специальной медицинской группы // 2013. – № 5 (38). – С. 59–63.
4. Ким Н.К., Дьяконов М.Б. Фитнес: учебник [текст]: Советский спорт, 2006. – 454 с.
5. Лечебная физкультура, фитнес и спорт – что, кому и зачем? – 2004. – [Электронный ресурс] – Режим доступа. - URL:<http://www.takzdorovo.ru/dvizhenie/glavnoe/lechebnaaya-fizkultura-fitness-...>
6. Петрова А.С. ФИТНЕС В СИСТЕМЕ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ // Научное сообщество студентов XXI столетия. ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ: сб. ст. по мат. XXXVI междунар. студ. науч.-практ. конф. № 9(36). [Электронный ресурс] – Режим доступа. - URL: [http://sibac.info/archive/guman/9\(36\).pdf](http://sibac.info/archive/guman/9(36).pdf).
7. Сайкина Е.Г. Фитнес в системе физической культуры // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2008. – № 68.

## 1.6. ТЕОРИЯ, МЕТОДИКА И ОРГАНИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНОКУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

### ФЕНОМЕН ВИРТУАЛЬНОГО МУЗЕЯ

*Карелин Андрей Николаевич*

*магистрант  
Северный (Арктический) федеральный университет,  
РФ, г. Архангельск*

### PHENOMENON VIRTUAL MUSEUM

*Andrey Karelin*

*magistracy North (Arctic) federal university,  
Russia, Archangelsk*

**Аннотация.** В статье рассматривается новый феномен электронных цифровых систем в области культуры – «виртуальный музей». До настоящего времени классического определения «виртуального музея» не сформулировано. Делается попытка определить название «виртуального музея».

**Abstract.** In article is considered new phenomenon of the electronic digital systems in the field of cultures - "virtual museum". To date classical determination "virtual museum" is not worded. The attempt is Done to define the name "virtual museum".

**Ключевые слова:** виртуальный музей; реализация права; культурно-исторические ценности.

**Keywords:** virtual museum; realization of the right; cultural-history value.

В настоящее время наблюдается интенсивное развитие телекоммуникационных систем, обеспечивающее решение задач в области информационных технологий для развития общества и государства.

Информационные технологии все шире применяются для решения самых разных задач в области экономики, производства и образования.

В Российской Федерации формируется новая система образования, характеризующаяся новыми подходами к обучению. Для решения этих задач необходимы новые методы обучения и воспитания учащихся.

Основная идея предлагаемого образовательного проекта – это формирование новых взглядов на обучение у учителя и учащегося.

Этот подход основывается на Федеральных государственных стандартах среднего профессионального образования и основного общего образования (ФГОС СПО и ФГОС ООО) [1].

Представляется, что одно из основных направлений ФГОС СПО – это формирование ИКТ-компетентности.

Для образовательных задач предлагается применять «метод проекта».

Совершенствование технологии «метода проекта» предполагается реализовывать с помощью использования игровых методов проведения занятий, электронного аудиогuida.

Одной из форм просветительской работы и приобщения учащихся к культуре является музейная деятельность.

Одним из новых перспективных направлений ресурсов сети Интернет является виртуальный музей – считается новым, динамично развивающимся феноменом культуры.

Значимость виртуальных музеев состоит в том, что они осуществляют бесплатный доступ посетителей к всемирному наследию культуры, и позволяют знакомиться с мировыми художественными достижениями.

По статистическим исследованиям рейтинговые показатели по посещаемости интернет-сайтов и электронных страниц виртуальных музеев весьма высоки.

В настоящее время виртуальные музеи становятся информационным обеспечением и одним из эффективных направлений распространения мировых культурных ценностей, приобщения населения стран к всемирной культуре.

Внедрение новых информационных технологий в практическую деятельность музеев – это современная актуальная задача.

Феномен виртуальных музеев является новым объектом научных исследований, который в настоящее время не достаточно изучен наукой.

Всевозможные направления темы виртуальных музеев с разных позиций в некоторой степени рассматривалась в диссертациях специалистов и ученых в области музееведения.

Виртуальные музеи рассматривались в работах М.Н. Чесноковой, Л.С. Именновой, И.И. Макаровой, М.Ю. Кряжевских, В.А. Саркисова.

Основные направления изучения виртуальных музеев: Л.М. Шляхтина - критерий доступности, Т.Е. Максимова - социокультурный аспект, Е.С. Гринь - мультимедийный продукт виртуального музея.

Для того чтобы определить смысловое содержание понятия виртуального музея, целесообразным представляется использовать комплексные методы исследования.

Если рассматривать категоричный аппарат понятия «виртуальный», то представление «виртуальный» можно анализировать с помощью научных методов различных дисциплин или под междисциплинарным углом зрения.

Виртуальный [лат. *virtualis*] - возможный; такой, который может или должен проявиться при определенных условиях.

В науке термин «виртуальный» появился после разработки в 1977 году в Массачусетском технологическом институте системы «AspenMovieMap» – первой системы «виртуальной реальности» для решения задач обороноспособности в технической области при подготовке военнослужащих.

Виртуальное пространство называли как «некое сетевое образование, каждая ячейка которого открыта множественным изменениям», в пределах ячеек действуют механизмы преобразования предметных признаков художественных композиций, за счет многовариантных комбинаций фракталов создается иллюзорная реальность, напоминающую по структуре лабиринт.

Анализировали виртуальную реальность как техническую систему или физическую реальность для разработчиков компьютерных программ при контрасте с действительной реальностью.

Рассматривали «виртуальную реальность» – это некий продукт машинной переработки информации, создающий эффект присутствия и возможность управления новой реальностью, создаваемой путем моделирования средствами современной компьютерной техники.

Таким образом, анализируя вышеназванные понятия и определения виртуальности, виртуального музея можно определить виртуальность как набор следующих определений: программная симуляция объективной реальности; взаимодействие фракталов объективной реальности и реализованной программной виртуальности; искусственность программирования объектов реальности; погруженность запрограммированной виртуальности в реальный мир; реализованный виртуальный эффект присутствия; полное телесное погружение реальности в виртуальность; сетевая коммуникация проектируемой информационной мультимедийной системы.

В совокупности виртуальность - это результат некоторой интеллектуальной деятельности, выражающейся имитацией, отображением, моделированием некоторой объективной реальности или виртуального мира с помощью компьютерных информационных (в частности, мультимедийных) технологий.

Несмотря на то, что в практике с 90-х годов широко применяется термин «виртуальный музей», классического определения понятия «виртуальный музей» найти практически невозможно.

Определяют понятия «виртуальный музей», как – сайт, созданный по законам музейной реализации, или реальное пространство (помещение), в котором помещены электронные изображения музейных предметов.

Рассматривают «виртуальные музеи» как более широкое понятие, «новую культурную форму интегративного характера, многофункциональный комплекс, существующий в виртуальном пространстве», т. е. предполагается обязательное присутствие в виртуальном пространстве программно моделируемого объекта и субъекта; наличие моделируемого материального и нематериального объекта культуры; возможность транспонирования на широкую аудиторию.

Определяют понятие «виртуальный музей» как ресурс, созданный с помощью электронных информационных мультимедийных средств компьютерных технологий, и реализующий в пространстве «виртуального музея» компьютерные электронные оцифрованные модели объектов культурного наследия.

С правовой точки зрения понятие «виртуальный музей» это - охраняемый результат интеллектуальной деятельности разнородных и/или созданных авторами в сотрудничестве или в соавторстве субъекта (фотографические произведения, видеоролики, литературные произведения, музыкальные произведения), которые с помощью компьютерных программ переведены в электронную (цифровую) форму: программа для компьютерной системы, графические произведения или произведения дизайна.

Для реализации правовой защиты программный результат должен характеризоваться признаками литературного или музыкального произведения, сценария и т. п., со сложной внутренней структурой; должен присутствовать признак «интерактивности» - экскурсанта и компьютерной программы; признаки управления «виртуальной средой» с фактической материализацией виртуальных образов для решения этой задачи.

Понятие «виртуальный музей» можно определить как программный результат творческой деятельности разных специалистов в области информационных технологий и других областях с использованием

мультимедиа, пространство, организованное с применением художественных подходов и представляющее оцифрованные версии объектов художественных ценностей, с применением интерактивной виртуальной среды (объектов) с использованием мультимедийных технологий и программного обеспечения для компьютерных систем: программ и объектов.

«Виртуальный музей» это – «мультимедийное» произведение охраняемой интеллектуальной деятельности со сложной внутренней структурой и интерактивностью, материализацией виртуальных образов для управления виртуальной средой.

Таким образом, виртуальный музей может рассматриваться как вид мультимедийного произведения.

### **Список литературы:**

1. Приказ Минобрнауки России от 02.08.2013 N 862 (ред. от 09.04.2015) "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования по профессии (Зарегистрировано в Минюсте России 20.08.2013 N 29724).

## РАЗДЕЛ 2. ПСИХОЛОГИЯ

### 2.1. КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ

#### КОНСПЕКТ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕГО ЗАНЯТИЯ «РАДУГА» ДЛЯ ДЕТЕЙ ЯСЕЛЬНОГО ВОЗРАСТА

*Афанасьева Марина Анатольевна*

*педагог-психолог, Государственное бюджетное  
дошкольное образовательное учреждение детский сад № 65  
комбинированного вида Красносельского района Санкт-Петербурга,  
РФ, г. Санкт-Петербург*

#### THE ABSTRACT OF CORRECTIVE-DEVELOPING LESSON "THE RAINBOW" FOR THE CHILDREN OF THE CRECHE AGE

*Marina Afanaseva*

*a pedagogue – psychologist, A state budgetary preschool educational  
child institution Kindergarten № 65 of the combinative type  
of Krasnoselsky district Saint- Petersburg,  
Russia, St-Petersburg*

**Аннотация.** Для успешной адаптации ребенка к ДОУ необходимо создание таких условий, которые бы обеспечивали его эмоциональное благополучие в процессе развития и обучения. В статье представляется конспект занятия для детей ясельного возраста, способствующего успешной поведенческой адаптации ребенка к дошкольному учреждению.

**Abstract.** For successful adaptation a child for being in the kindergarten it is necessary to create such conditions, which could ensure an emotional well-being of this child during the process of developing and

studying. In this article it is introduced a summary of the lesson for the children of the creche age, which would be favour of successful adaptation a child for being in the preschool institution.

**Ключевые слова:** адаптация; ясельный возраст; игра; дети; пальчиковая гимнастика; релаксация, рефлексия.

**Keywords:** adaptation; the age of creche; a game; children; finger gymnastics; relaxation; reflexion.

Ранний возраст дошкольного детства выступает чрезвычайно важным и ответственным периодом в психическом развитии ребёнка, поскольку являет собой фундамент общего развития. В первые три года жизни закладываются наиболее важные и фундаментальные личностные новообразования, такие как общая самооценка, доверие к людям, интерес к окружающему и др. Недоразвитие или деформация этих качеств в раннем возрасте с трудом поддаются коррекции в более поздние периоды [6, с. 3], на последующих уровнях образования.

В работах отечественных ученых подчеркивается важность и необходимость создания ребенку раннего возраста максимально благоприятных условий для роста, воспитания и развития.

Глубина научных представлений об уникальности первых лет жизни человека, исключительной зависимости его развития от социальных условий, раскрывается благодаря работам отечественных ученых Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурия, Н.А. Бернштейна, А.В. Запорожца, М.И. Лисиной, Н.М. Щелованова, О.В. Баженовой, Л.Н. Галигузовой, Е.О. Смирновой, С.Ю. Мещеряковой.

В соответствии с приоритетными направлениями развития современного образования и основными целевыми ориентирами ФГОС ДО (Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013г. № 1155) в качестве результата освоения основной образовательной программы дошкольного образования за период раннего детства является:

1. стремление к общению со взрослыми и активное подражание им в движениях и действиях;
2. проявление интереса к сверстникам;
3. наличие интереса к стихам, песням и сказкам, рассматриванию картинки;
4. наличие стремления двигаться под музыку;
5. эмоциональная вовлеченность в действия с игрушками и другими предметами;
6. овладение активной речью, включенной в общение, понимание речи взрослого.

Овладение данными качествами в детском саду возможно при условии успешной адаптации.

В статье представлен конспект одного занятия из целого цикла, проводимого в ясельной группе (возраст 2-3 года) в течении учебного года, способствующего развитию коммуникативных умений, инициативности и чувствительности к воздействию педагога как партнера по общению, формированию положительного эмоционального настроя на режимные моменты в ДОУ.

**Цель:** содействие успешной поведенческой адаптации детей раннего возраста к дошкольному учреждению.

**Задачи:**

- снятие эмоционального и мышечного напряжения, тревожности;
- развитие слуховой памяти;
- развитие координации движений, общей и мелкой моторики;
- развитие внимания, памяти, речи и воображения.

**Материалы:**

Картинка радуги, ленточки семи цветов радуги на пластмассовых палочках по количеству детей, соленое тесто, окрашенное в семь цветов радуги, листы картона голубого цвета формата А5 для каждого ребенка, магнитофон, диск с записью веселой и спокойной, но не грустной музыки.

**Ход занятия:**

**1. Приветствие.**

Психолог приветствует всех детей вместе и каждого индивидуально.

- Здравствуйте, дети! Здравствуй, Света. Как я рада, что ты пришла сегодня в детский сад. Здравствуй, Паша, я очень рада тебя видеть и т. д.

**2. Сюрпризный момент.**

Психолог показывает детям картинку с изображением радуги.

- Посмотрите дети, какая красивая радуга пришла к вам в гости. Она яркая и разноцветная.

Дождь покапал и прошёл,  
Солнце улыбнулось,  
И над городом большим  
Радуга нагнулась.  
Семь цветов на ней горят,  
Ярких семь дорожек,  
Этот праздничный наряд  
Нам всего дороже. (В.Чернышев)

- В нашей радуге семь цветов. Какие цвета есть в нашей радуге?  
Дети называют основные цвета (красный, желтый, зеленый, синий), взрослый называет остальные.

### **3. Пальчиковая гимнастика**

- Давайте покажем радуге, какую мы знаем про нее интересную игру.

Психолог показывает движения, дети повторяют за ним.

В небе гром, гроза, (Дети стучат кулачком о кулачек.)

Закрывай глаза! (Дети прикрывают глаза ладошками.)

Дождь прошёл, (Дети встряхивают кисти рук.)

Трава блестит, (Дети шевелят пальчиками.)

В небе радуга горит. (Рисуют над собой дугу руками.)

### **4. Подвижная игра «Радуга и дождик»**

- Наша гостья принесла разноцветные ленточки, такие же яркие и красивые, как ее полоски. Давайте возьмем их в руки и поиграем. Взрослый объясняет правила игры:

Дети танцуют с ленточками под веселую музыку, как только музыка стихает, психолог говорит слово «дождь» и дети бегут на свои стульчики.

### **5. Релаксация**

- Радуга-дуга устала и решила отдохнуть, давайте и мы ляжем на ковер и отдохнем.

Под спокойную музыку дети отдыхают.

### **6. Рефлексия**

Психолог предлагает слепить радугу.

- Дети, радуга принесла вам цветное тесто и просит слепить ей подружку-радугу. Давайте ей поможем.

Дети лепят радугу совместно с психологом и воспитателем, приклеивая разноцветные полоски теста на лист картона. Потом все любят свои работы.

### **7. Прощание**

- Ребята, нашей радуге пора уходить. Она хочет с вами попрощаться.

Психолог гладит каждого ребенка разноцветными ленточками, собранными в один пучок, осторожно касаясь головы кончиками лент.

При проведении занятия важно чтобы психолог и воспитатель являлись активными участниками занятия – вызывали у детей желание принять участие в играх, задавали образцы выполнения действий, заряжали детей положительными эмоциями, поддерживали их инициативу.

Для успешной адаптации ребенка к ДОУ необходимо создание таких условий, которые бы обеспечивали его эмоциональное благо-

получие в процессе развития и обучения. Данное занятие позволяет снизить тревогу, импульсивность детей, излишнюю двигательную активность, развить игровые навыки, снять эмоциональное и мышечное напряжение, что способствует улучшению общего эмоционального состояния детей в период пребывания в дошкольном учреждении.

### **Список литературы:**

1. Афонькина Ю.А. Психолого-педагогическое сопровождение в ДОО развития ребенка раннего возраста: Методическое пособие. – М.: АРКТИ, 2010.
2. Выготский Л.С. Психология. – М., издательство ЭКСМО-Пресс, 2000.
3. Лисина М.И. Особенности общения у детей раннего возраста в процессе действий, совместных со взрослым. // Развитие общения у дошкольников. / Под ред. А.В. Запорожца, М.И. Лисиной. - М., 1974.
4. Ребенок третьего года жизни. Пособие для родителей и педагогов. / Под ред. С.Н. Теплюк. — М.: Мозаика-Синтез, 2011.
5. Роньжина А.С. Занятия психолога с детьми 2-4-х лет в период адаптации к дошкольному учреждению. – М.: Книголюб, 2003.
6. Смирнова Е.О., Галигузова Л.Н., Ермолова Т.В, Мещерякова С.Ю. Диагностика психического развития детей от рождения до 3 лет - М.: АНО «ПЭБ», 2007.
7. Эльконин Д.Б. Психология игры. – 2-е изд. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999.

## 2.2. МЕДИЦИНСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

### ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЖЕНЩИН С ВИЧ-ПОЛОЖИТЕЛЬНЫМ И ВИЧ-ОТРИЦАТЕЛЬНЫМ СТАТУСОМ

**Таболina Анастасия Владимировна**

*канд. психол. наук,  
ст. преподаватель высшей школы инженерной педагогики,  
психологии и прикладной лингвистики СПбПУ,  
РФ, г. Санкт-Петербург*

**Филимонова Елена Владимировна**

*магистр высшей школы инженерной педагогики,  
психологии и прикладной лингвистики СПбПУ,  
РФ, г. Санкт-Петербург*

### PSYCHOLOGICAL FEATURES OF WOMEN WITH HIV-POSITIVE AND HIV-NEGATIVE STATUS

**Anastasia Tabolina**

*cand. psychol. Sci., Senior Lecturer,  
Higher School of Engineering Pedagogy,  
Psychology and Applied Linguistics, SPbPU,  
Russia, St. Petersburg*

**Elena Filimonova**

*master of Higher School of Engineering Pedagogy,  
Psychology and Applied Linguistics SPbPU,  
Russia, St. Petersburg*

**Аннотация.** Статья посвящена результатам эмпирического исследования психологических особенностей женщин с ВИЧ-положительным и ВИЧ-отрицательным статусом. Изучены личностные характеристики испытуемых и показатели социально – психологической адаптации в изучаемых группах. На эмпирическом уровне проанализировано отношение к будущему, основные способы совладающего поведения у женщин с ВИЧ-положительным и ВИЧ-отрицательным статусом.

**Abstract.** The article is devoted to the results of an empirical study of the psychological features of women with HIV-positive and HIV-negative status. The personal characteristics of the subjects and the indicators of social and psychological adaptation in the studied groups were studied. At the empirical level, the attitude towards the future, the main methods of coping behavior in women with HIV-positive and HIV-negative status are analyzed.

**Ключевые слова:** ВИЧ – инфекция; стигматизация; совладающее поведение; психологическая адаптация; безнадежность; молодежь

**Keywords:** HIV infection; stigmatization; coping behavior; psychological adaptation; hopelessness; youth

Проблема ВИЧ-инфекции для российского общества представляется настолько же острой, как и для других стран мирового сообщества. По статистике, численность зарегистрированных людей с ВИЧ положительным статусом, по данным на начало 2017 г. составила 1 114 815 человек, в том числе дети до 15 лет – 2,1 млн. Учитывая, что реальное количество людей, с ВИЧ-положительным статусом в 4 раза больше, то есть не менее 1 % населения в возрасте от 15 до 50 лет фактически имеют ВИЧ-положительный статус [1, 2]. Повышенный риск заражения от ВИЧ-инфекции приходится на женщин, которые выступают принимающим и уязвимым партнером, что обусловило выборку нашего исследования.

Цель исследования – изучение психологических особенностей женщин с ВИЧ положительным и ВИЧ отрицательным статусом.

Объект исследования – 60 человек (30 женщин с ВИЧ – положительным статусом и 30 женщин с ВИЧ – отрицательным статусом) в возрасте от 22-30 лет. Исследование проводилось на базе сетевой организации «Е.В.А.», которая является социальным пространством оказания всесторонней помощи людям с ВИЧ-положительным статусом. В выборку вошло 30 женщин с ВИЧ-положительным статусом и 30 женщин с ВИЧ-отрицательным статусом, которые дали согласие принять участие в исследовании и, также являются участниками организации как партнеры либо участники социально-психологической помощи людям с ВИЧ-положительным статусом.

В рамках эмпирического исследования был подобран и разработан диагностический материал, адекватный исследованию:

1. 16-факторный личностный опросник Р.Б. Кеттелла;
2. Опросник «Копинг-стратегии» Р. Лазаруса;
3. Шкала безнадежности А. Бека;
4. Методика диагностики социально-психологической адаптации (К. Роджерс, Р. Даймонд).

Гипотеза исследования: Существуют различия в психологических особенностях женщин с ВИЧ положительным и ВИЧ отрицательным статусом, которые проявляются в личностных характеристиках испытуемых. Женщины с ВИЧ – положительным статусом могут отличаться по показателям социально – психологической адаптации, отношению к будущему, и способам совладающего поведения.

В исследовании был проведён качественно-количественный анализ полученных результатов, по итогам которого были выявлены личностные особенности и специфика социально-психологического взаимодействия людей с ВИЧ-положительным и отрицательным статусом. По методике «16 факторный опросник» Р. Кеттелла, мы пришли к выводу, что женщин с ВИЧ-положительным статусом отличает:

Во-первых, «эмоциональная неустойчивость» ( $U = 52$ , при  $p < 0,05$ ), которая проявляется в переменчивом настроении, импульсивности, категоричности высказываний, раздражительности, непоследовательности действий и отсутствии самоконтроля.

Во-вторых, «робость» ( $U = 34$ , при  $p < 0,01$ ) – человек с ВИЧ положительным статусом застенчивый, уклончивый, держится в стороне, «подозрительность» ( $U = 35$ , при  $p < 0,01$ ) – осторожность, эгоцентричность, настороженность по отношению к людям; склонность к ревности, стремление возложить ответственность за ошибки на окружающих.

В-третьих, «гипотемия (тревожность)» ( $U = 49$ , при  $p < 0,05$ ) и «социабельность (зависимость)» ( $U = 54$ , при  $p < 0,05$ ) – женщины чувствуют свою неустойчивость, напряженность в трудных жизненных ситуациях, легко теряют присутствие духа, полны сожалений; для них характерна комбинация симптомов ипохондрии и неврастении с преобладанием страхов.

В-четвертых, «импульсивность» ( $U = 57$ , при  $p < 0,05$ ), «фрустрированность» ( $U = 32$ , при  $p < 0,01$ ). Низкие оценки по этому фактору указывают на слабую волю и плохой самоконтроль. Деятельность таких людей неупорядочена и импульсивна.

Для изучения совладающего поведения в группе женщин с ВИЧ-положительным и ВИЧ-отрицательным статусом мы использовали опросник «Способы совладающего поведения» Р. Лазаруса [3]. По полученным данным выявлены достоверно значимые различия по следующим проявлениям копинг-стратегий в обследуемых группах: «конфронтация» ( $U = 51$ , при  $p < 0,05$ ), напряжённость, указывающая на дезадаптацию личности в сложной жизненной ситуации, отмечается в группе с ВИЧ положительным статусом, в отличие от адаптивного применения данной стратегии группой с ВИЧ отрицательным статусом, «бегство-избегание»

( $U = 32$ , при  $p < 0,01$ ) применяется в группе с положительным статусом в рамках применения в пограничном состоянии, в группе с отрицательным статусом – как адаптивный вариант стратегии.

Для измерения выраженности негативного отношения по отношению к субъективному будущему в группе женщин с ВИЧ-положительным и ВИЧ-отрицательным статусом мы использовали методику «Шкала безнадежности» А. Бэка. Средние значения шкального показателя «безнадежность» ( $U = 24$ , при  $p < 0,01$ ) в группе женщин с ВИЧ-положительным статусом на значимом уровне выше чем в группе женщин с ВИЧ-отрицательным статусом. Женщины с ВИЧ положительным статусом отличаются негативной окраской ожиданий относительно ближайшего и отдаленного будущего. Женщины с высокими показателями по шкале «безнадежность» верят, «что все в их жизни будет идти не так, что они никогда ни в чем не преуспеют, что они не достигнут своих целей, что их худшие проблемы никогда не будут разрешены». Женщины с ВИЧ-положительным статусом чаще проявляют вербальную агрессию, вызывающе ведут себя, легко приходят в состояние раздражения в присутствии других людей, часто и не всегда объективно критикуют окружающих, нередко применяют психологическое давление на других людей в своем социальном окружении. Для изучения особенностей социально-психологической адаптации и связанных с этим черт личности мы использовали методику «Диагностика социально-психологической адаптации (К. Роджерс, Р. Даймонд). В группах отмечаются нормативные параметры социально-психологической адаптации. В обеих группах отмечается склонность к внутреннему контролю. По полученным данным выявлены достоверно значимые различия по шкале «эскапизм» ( $U = 56$ , при  $p < 0,05$ ). В группе с положительным статусом отмечается общая тенденция к уходу от проблем.

Выводы: эмпирическим путем установлено, что существуют различия в социально – психологических особенностях женщин с ВИЧ положительным и ВИЧ отрицательным статусом, которые проявляются в личностных характеристиках испытуемых. Женщины с ВИЧ – положительным статусом отличаются по показателям социально – психологической адаптации и способам совладающего поведения. У женщин в ВИЧ – положительным статусом отмечается искаженное отношение к будущему, пессимистический взгляд на мир, трудности в самоидентификации.

### **Список литературы:**

1. Смирнова Ю.С. Толерантность / интолерантность в отношении людей, живущих с ВИЧ / СПИДом / Ананьевские чтения – 2011. Социальная психология и жизнь: Материалы научной конференции, 18–20 октября 2011 г., Санкт-Петербург / Отв. ред. А.Л. Свенцицкий. – СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2011. – 440 с.
2. Ялтонский В.М., Сирота Н.А., Ялтонская А.В. Стигматизация, дискриминация и раскрытие диагноза зависимости от наркотиков и алкоголя, позитивного статуса ВИЧ – инфицированных как проблема третичной профилактики. / Руководство по наркологии / Под ред. Н.Н. Иванца. - М., МИА. 2008. - С. 795-801.
3. Lazarus R.S. Coping theory and research: Past, present, and future / R.S. Lazarus // Psychosomatic Medicine. – 1993. – Vol. 55. – P. 234-247.

## 2.3. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

### ВЛИЯНИЕ КУЛЬТУРНО-ЦЕННОСТНОГО КОНТЕКСТА НА МОТИВАЦИЮ ОБУЧЕНИЯ

*Каплий Анастасия Константиновна*  
студент Кубанского Государственного Университета,  
РФ, г. Краснодар

### INFLUENCE OF THE CULTURAL-VALUE CONTEXT ON MOTIVATION FOR LEARNING

*Anastasia Kaply*  
student of the Kuban State University Krasnodar,  
Russia, Krasnodar

**Аннотация.** В данной статье рассматривается взаимосвязь культурно-ценностного контекста на систему мотивации детей к обучению на основе исследований проведенных в США и Китая. Особое внимание уделяется академической успеваемости и поведенческой подготовке дошкольников и школьников.

**Abstract.** This article examines the relationship between the cultural value context and the system of motivating children to learn on the basis of research conducted in the US and China. Particular attention is paid to academic achievement and behavioral training of preschool children and schoolchildren.

**Ключевые слова:** образование; различия; культура.

**Keywords:** education; differences; culture.

Многие исследования и поддерживают мнение о том, что китайские студенты намного опережают свои американские коллеги в математических науках [11, с. 1-107; 12, с. 53-58]. При этом данное различие начинается еще дошкольных учреждений и продолжается на всех уровнях обучения [4, с. 56- 60; 21, с.763-775]. У китайских детей, согласно исследованиям, более развиты такие мыслительные операции как: подсчет [7, с. 279-305; 8], операции с основными числами [3, с. 517-529],

понимание геометрических форм и логико-математическое обоснование решений задач [4, с. 56- 60; 22, с. 413-427]. Таким образом, наблюдается некий консенсус относительно превосходных математических характеристик китайских (и других азиатских) студентов из США.

Однако при этом отмечается, что хоть китайские студенты и превосходят американских по различным дисциплинам и более последовательно и обстоятельно подходят к своему обучению и самообучению, американские студенты проявляют себя как более инновационные и креативные деятели [20, с. 219-222], а так же они более способны выполнять открытые и творческие задания [8].

В дополнение к этому, с одной стороны, американские учащиеся более подвержены сильным, неконтролируемым эмоциям, перерастающие в агрессию и антиобщественное поведение. С другой стороны, китайские студенты удерживают эмоции в себе, от чего потом страдают от высоких уровней депрессии [2, с. 472-479] и беспокойства [16, с. 230-235], которые часто бывают скрытыми [18]. Возможно, именно это ведет к более высоким показателям попыток самоубийства и связанных с этим действий [15, с. 435-444].

С чем же связаны такие различия? Еще в 80-х и 90-х годах при первых полученных данных с вышеупомянутых исследований, были подняты вопросы о сопоставимости образцов Америки и Китая. Исследователи определили множество процессов, которые непосредственно влияют на различия в результатах обучения в Китае и США. Однако чтобы понять происхождение этих национальных различий в производительности, необходимо рассмотреть их изнутри в более широком социокультурном контексте. Можно предположить, что процессы, которые вызывают высокую академическую успеваемость китайских студентов, глубоко вплетены в ткань (традиционной) китайской культуры.

Задача учета культурных различий сложна. Никакая всеобъемлющая система не может учесть все сложности и противоречия, существующие в любой культурной группе [6; 10; 12, с. 53-58]. Имея это ввиду, мы можем попытаться освятить различия в доминирующих культурных группах в Соединенных Штатах и Китае посредством анализа американского индивидуализма [1] и китайского конфуцианства [13].

Итак, американский индивидуализм основан на первенстве личности в социальной и политической жизни. В свою очередь конфуцианство это система убеждений, которая описывает этические отношения между человеком и обществом. Оба эти направления можно рассмотреть с 4 граней: а) смыслообразующие ценности; б) семейные отношения; в) образование и школа; г) связь между индивидуальностью и обществом.

Индивидуализм относится к системе убеждений, которые определяют приоритетность личности над групповыми функциями. С этой точки зрения, люди считаются свободными и равными участниками, каждый из которых способен создавать свои собственные решения об их жизненном пути без ограничений со стороны правительства, семьи или других социальных структур. Мораль организована в первую очередь на принципах индивидуальных прав. Лица могут свободно жить и функционировать, пока их действия не затронут права других. С таким акцентом индивидуализм выступает против систем централизованной власти. Плюрализм является основной ценностью. В данном контексте вопрос о нравственности становится вопросом личной совести. Так люди могут выбирать свои собственные моральные системы.

В соответствии с этой точкой зрения, школы обычно не рассматриваются как подходящее место для морального обучения или внедрения ценностей. Школы воспринимаются как «морально-нейтральные». В данном случае явное одобрение какого-либо набора моральных принципов в школах, может повлечь за собой выделение одной социальной группы и ее дальнейшее противостояние против других.

В отличие от американского индивидуализма, китайский конфуцианство организовано вокруг морального идеала, уважения к иерархии, чести и социальной гармонии. Конфуцианство охватывает идею о том, что все дети способны учиться и совершенствоваться через процесс самосовершенствования. Благодаря тяжелой работе и дисциплине дети способны, основываясь на своих естественных тенденциях, изучать «как быть человеком». Самосовершенствование, однако, не то, что ребенок может делать сам. Это требует прямого обучения и семейного воспитания. Такое обучение происходит в контексте ожидания сыновнего благочестия: дети должны соблюдать и подчиняться своим родителям [17]. Через семью ребенок обучается самодисциплине, правильному поведению, эмоциональному контролю, скромности, уважению к другим и доброжелательности. Неспособности показать сыновнее благочестие или праведное действие приводят к семейному стыду. Проступок ребенка приносит стыд не только ему самому, но и его семье; родители, братья, сестры. Более того, даже учителя участвуют в коллективном стыде [14].

Среди американских родителей существует тенденция полагать, что самооценка является необходимой предпосылкой для достижения и задачи. Ребенок, который чувствует себя компетентным или уверенным, будет работать для достижения успеха; ребенок, который чувствует себя некомпетентным или неуверенным, с меньшей

вероятностью преуспеет в любой задаче. В результате американские родители часто мотивированы поддерживать развитие детской самооценки на протяжении всего процесса его обучения. Так же существует убеждение, что слишком частая критика может нанести ущерб для самооценки ребенка, подрывая его мотивацию к успеху. Как результат, помогая ребенку в любой заданной учебной задаче, американские родители склонны хвалить детей очень ярко. При этом они часто используют оценочный язык, который определяет источник успеха ребенка в самом ребенке (например, «какой умный мальчик»). Помимо этого идет избегание критики и отрицательной обратной связи, дабы защитить детей от чувства стыда. Это приводит к тому, что родители часто не предпринимают никаких попыток исправить или перенаправить действия ребенка в попытке улучшить свое мастерство в той или иной задаче.

При этом американская концепция автономии делает акцент на самонаправленное действие, исходящее изнутри самого ребенка. Действуя на мир, ребенок приходит к выводу, что он может повлиять на него, что вызывает в нем чувство личного авторитета. Американский ребенок часто мотивируется внутренним любопытством, творчеством и умственной независимостью. Задача родителя в данном контексте состоит в том, чтобы продвигать чувство личного действия ребенка. С этой точки зрения слишком большая критика и отрицательная обратная связь рассматриваются как процессы, которые препятствовать развитию чувства личного влияния и угрожать самоуважению.

Что же касается китайской концепции самосовершенствования, то она понимается как пожизненный и энергичный процесс совершенствования себя. Задача содействия самосовершенствованию у детей заключается в том, что она включает несколько компонентов: а) скромность, тяжелую работу и постепенное обучение; б) дисциплина, выражающаяся в корректирующей обратной связи и угрозе семейного стыда. Как указано выше, обучение рассматривается не только как форма практической деятельности, направленная на конкретные результаты, но и как морально составляющая того, что требуется, чтобы стать полностью развитым человеком.

Китайский образовательный идеал, как описывали некоторые авторы, заключается в том, что дети должны быть достаточно сильными, чтобы подготовиться к решению задач, встретить успех и встретить неудачи с правильным отношением. Они не должны гордиться, когда они преуспевают, и они не должны разочаровываться, когда они терпят неудачу [19].

Воспитание психологического качества должно начинаться с раннего возраста. Оценка учителей, родителей и общества играет очень важную роль в образовании. Хвалы помогают им видеть их достижения, в то время как критика помогает им видеть свои слабые стороны и побуждать их к поиску путей их преодоления.

Когда ребенок преуспевает в повседневной задаче, китайские родители обычно одобряют успех одобряюще, но без яркой похвалы, которая привлекает внимание к роли ребенка в достижении определенного результата. Кроме того, китайский родитель может побуждать ребенка продолжать упорно трудиться, чтобы развить навык в вопросе, а так же слегка преуменьшать свои заслуги. Более того родители свободно используют критику и отрицательную обратную связь [6; 9, с. 1239-1255].

Итак, во многих (но далеко не всех) путях культурные основы китайского и американского обучения являются зеркальными противоположностями. В результате они проявляют противоположные сильные стороны и проблемы. Учитывая дополнительные проблемы, с которыми сталкиваются американское и китайское образование, возможно, обе культуры могут извлечь выгоду из внутри- и межкультурного диалога. Интересно отметить, что многие китайские преподаватели обращаются к Западу за способами решения проблем, с которыми они сталкиваются в своих образовательных системах [22, с. 413-427].

Что же касается российской системы образования, то можно заметить, что имеется тенденция маятника, которые склоняется то к одной, то к другой стороне. Исходя из последних нововведений в систему образования в России, то можно предположить, что сейчас этот маятник качнулся в сторону запада. Однако для более точного ответа требуются дополнительные исследования. Как бы то ни было, возможно, если нам удастся сохранить баланс между подходами востока и запада, при этом сохранив свои национальные особенности, мы избежим проблем возникающих на этих двух полюсах.

### **Список литературы:**

1. Bellah R.N., Madsen R., Sullivan, W.M., Swidler, A., & Tipton, S.M. (1985). *Habits of the heart*. NY: Harper & Row.
2. Chen X., & Li B-S. (2000). Depressed mood in Chinese children: Development significance for social and school adjustment. *International Journal of Behavioral Development*, 24, 472-479.
3. Geary D.W., Bow-Thomas C.C., Fan L., Siegler R.S. (1993). Even before formal instruction, Chinese children outperform American children in mental addition. *Cognitive Development*, 8, 517-529.

4. Miller K.F., Smith C.M., Zhu J., & Zhang H. (1996). Preschool origins of cross-national differences in mathematical competence: The role of number-naming systems. *Psychological Science*, 6, 56- 60.
5. Mascolo M.F. (2005). Change processes in development: The concept of coactive scaffolding. *New Ideas in Psychology*, 23, 185-196.
6. Mascolo M.F., & Li J. (Eds.). *Culture and self: Beyond dichotomization. New Directions in Child and Adolescent Development Series*. W. Damon (Series Editor). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
7. Miller K.F., & Stigler J.W. (1987). Counting in Chinese: Cultural variation in a basic cognitive skill, *Cognitive Development*, 2, 279-305.
8. Miller K.F., Kelly M., & Zhou X. (2005). Learning mathematics in China and the United States: Crosscultural insights into the nature and course of preschool mathematical development (163-177). In *Handbook of mathematical cognition*. Campbell, Jamie I.D.; New York, NY: Psychology Press.
9. Ng F.F., Pomerantz E.M., & Lam S. (2007). European American and Chinese parents' responses to children's success and failure: Implications for children's responses. *Developmental Psychology*, 43, 1239-1255.
10. Raeff C. (2006). *Always separate, always connected*. Mahwah, N.J.: Erlbaum.
11. Stevenson H.W., & Lee, S-Y. (1990). Contexts of Achievement: A Study of American, Chinese, and Japanese Children. *Monographs of the Society for Research in the Child Development*, 55, 1-107.
12. Stevenson H.W., Chen, C., & Lee, S-Y. (1993). Mathematics achievement of Chinese, Japanese, and American children: Ten years later. *Science*, 259, 53-58.
13. Tu W.M. (1985). Selfhood and otherness in Confucian thought. In A.J. Marsella, G. DeVos, & F.L. K. Hsu (Eds.), *Culture and self: Asian and Western Perspectives*. (pp. 231-251). New York: Tavistock.
14. Fung H. (1999). Becoming a moral child: The socialization of shame among young Chinese children. *Ethos*, 27, 180-209.
15. Hesketh T., & Dong, Q., J. (2005). Anxiety and depression in adolescents in urban and rural China, *Psychological Reports*, 96, 435-444.
16. Hesketh T., Dong, Q.J., & Jenkins, R. (2002). Suicide ideation in Chinese adolescents. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 37, 230-235.
17. Hue M-T. (2006). Emergence of Confucianism from teachers' definitions of guidance and discipline in Hong Kong secondary schools. *Research in Education*, 78, 21-33.
18. Lau A., & Takeuchi, D. (2001). Cultural factors in help-seeking for child behavior problems: Value orientation, affective responding, and severity of appraisals among Chinese –American parents. *Journal of Community Psychology*, 29, 675-692.
19. Liu Y-Z., (2000). The cultivation of the whole child. ERIC catalog # ED442752. 20 Cultivating Learning Motivation.
20. Zhao Y. (2005). Increasing math and science achievement: The best and worst of the East and West. *Phi Delta Kappan*, 219-222.

21. Zhao X., Huang J., Wang Z., Wang B., Ahao Z., Yang L., & Yang Z. (2006). Parent-child interaction and children's number learning. *Early Child Development and Care*, 7, 763-775.
22. Zhou Z., Peeverly S.T., Lin, J-S. (2005). Understanding early mathematical competencies in American and Chinese children. *School Psychology International*, 26, 413-427.

## **ВЛИЯНИЕ СТИЛЯ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ НА ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

***Царукян Инна Викторовна***

*студент, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный  
педагогический институт»,  
РФ, г. Ставрополь*

***Медведева Нина Ильинична***

*д-р психол. наук, профессор,  
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный  
педагогический институт»,  
РФ, г. Ставрополь*

**Аннотация.** Статья посвящена освещению проблемно-теоретических аспектов моделей и стилей семейного воспитания дошкольников в рамках современного общества. В статье поставлена и решена задача выявления взаимосвязи между типом, стилем семейного воспитания и личностными характеристиками воспитанника ДОУ, такими как страх, тревожность, агрессия.

**Ключевые слова:** семейное воспитание, стили семейного воспитания, дошкольное образование, исследование стилей семейного воспитания в ДОУ

Общество в России характеризуется динамичностью, которая находит свое отражение во всех сферах общественной жизни. Коснулось это и образовательной системы Российской Федерации.

В условиях нового государственного стандарта было оказано большое влияние на систему образования с целью определения содержания и организации развивающей среды обучающих учреждений [6, с. 4].

ФГОС является основным документом современной образовательной системы, устанавливающий основные нормы и принципы функционирования учреждений образования.

В современных условиях нового стандарта большое внимание уделяется семье. Семья – это главный, наиболее значимый институт для развития личности ребенка, первая ячейка общества воспитательного характера в жизни каждого человека. Именно она формирует нравственные качества личности, систему правил, паттернов.

Семья способна разрушить либо создать личность, укрепить или подорвать психическое здоровье человека [4, с. 17].

В современной психолого-педагогической литературе понятие «семейные взаимоотношения» определяется как характер взаимоотношений родителей, направленный на достижение поставленной цели воспитания и не противоречащий общепринятым нормам поведения в обществе.

Проблема детско-родительских отношений многогранна и сложна. При такой длительной истории исследования, в ней постоянно раскрывают новые аспекты, отражающие тенденции и направленность современного общества.

Одни родители нередко придерживаются тактики «невмешательства», оставляя ребенку возможность самостоятельности. Другие родители, напротив чрезмерно рьяно участвуют в процессе воспитания, при этом следует отметить, что выделяют родителей, которые требуют строгого и неукоснительного выполнения условий и те, кто занимается «попустительством» - закрывает глаза на провинности детей, сознательно нарушая общепринятые правила и нормы [1, с. 32]. На сегодняшний день, данная проблема актуальна и по той причине, что вне семьи невозможно полноценное развитие личности ребенка.

В работах отечественных и зарубежных специалистов рассматривается многообразие типов семейного воспитания. Проанализировав достаточное количество исследований в отечественной и зарубежной литературе, не была определена единая классификация. Наиболее известными исследователями в той области являются А. Адлер, Д.М. Болдуин, Д. Баумрид, Д. Элдер, А.Л. Венгер, А.И. Захаров, Е.Т. Столин, В.В. Столин, В.С. Мухина и др. [7, с. 33].

В настоящее время наиболее популярна классификация стилей родительского поведения Дианы Бомринд, которой следуют многие авторы (Реан А.А., 1999; Крайг Г., 2001; Человек от рождения до смерти, 2001).

Крайг Г. составила достаточно полную классификацию стилей родительского поведения, состоящую из 4-х стилей на основе исследований Д. Бомринд (1975), Маккоби и Мартин [6, С. 111 - 114].

Автор рассматривает типы и стили семейного воспитания через призму двух основных параметров: контроль со стороны родителей уровень теплоты во взаимоотношениях. В данной классификации она выделяет следующие тактики поведения родителей:

1. Авторитетный стиль родительского поведения – образ действия родителей, отличающийся твердым контролем за детьми и в то же время поощрением общения и обсуждения в кругу семьи правил поведения, установленных для ребенка. Решения и действия родителей не кажутся произвольными или несправедливыми для детей, и потому они легко соглашаются с ними. Таким образом, высокий уровень контроля сочетается с теплыми отношениями в семье.

2. Авторитарный стиль родительского поведения характеризуется высоким уровнем контроля, холодными отношениями с детьми. Родители закрыты для постоянного общения с детьми; устанавливают жесткие требования и правила, не допускают их обсуждения; позволяют детям лишь в незначительной степени быть независимыми от них. Дети, как правило, замкнуты, боязливы или угрюмы, непритязательны и раздражительны.

3. Либеральный стиль (низкий уровень контроля, теплые отношения) – образ действия родителей, отличающийся почти полным отсутствием контроля за детьми при добрых, сердечных отношениях с ними. По мнению Бомринд (Baumrind D., 1975), многие либеральные родители так увлекаются демонстрацией «безусловной любви», что перестают выполнять непосредственно родительские функции, в частности, устанавливать запреты для своих детей. Дети либеральных родителей склонны потакать своим слабостям, импульсивны и нередко не умеют вести себя на людях. В некоторых случаях они становятся активными, решительными и творческими людьми.

4. Индифферентный стиль родительского поведения по Маккоби и Мартин, отличается низким контролем за поведением детей и отсутствием теплоты и сердечности в отношениях с ними. Родители, которым свойственен индифферентный стиль поведения, не устанавливают ограничений для своих детей либо вследствие недостатка интереса и внимания к детям, либо вследствие того, что тяготы повседневной жизни не оставляют им времени и сил на воспитание детей. Если безразличие родителей сочетается с враждебностью (как у отвергающих родителей), ребенка ничто не удерживает оттого, чтобы дать волю своим самым разрушительным импульсам и проявить склонность к делинквентному поведению. На основе анализа специализированной литературы было установлено, что основные общепризнанные классификации стилей общения основаны на факторе контроля родителей, взаимодействия в системе детско-родительских отношений и особенностей его проявления.

А.Л. Венгер дал определение самому понятию «стиль воспитания» - это система взаимоотношений, характеризуемая степенью контроля, заботы и опеки, теснотой эмоциональных контактов между родителями и ребенком, характером руководства поведением ребенка со стороны взрослых, количеством запретов [цит. по 3, с. 16].

Но стоит отметить, что специалисты при изучении особенностей в различных семьях выявили взаимосвязь между формированием личности ребенка и стилем семейного общения, взаимодействия в семье.

Основываясь на данном тезисе, было инициировано исследование практического характера с целью изучения особенностей взаимосвязи стилей семейного воспитания и психоэмоционального состояния воспитанников, в частности проявления уровня агрессии, тревожности и страхов [2, с. 55].

Задачами практического исследования были:

1. Исследование стиля, типа семейного воспитания с целью выявления и определения основных проблем внутрисемейного характера.
2. Изучение наличия (отсутствия) взаимосвязи между стилем семейного воспитания и уровнем развития воспитанников.

Была выдвинута гипотеза о том, что существует взаимосвязь между стилем семейных взаимоотношений и уровнем развития воспитанников.

Объектом исследования выступали воспитанники ДООУ и их законные представители. Предметом исследования стало изучение стиля и типа семейного воспитания, личностные характеристики испытуемых.

Исследование проходило на базе МКДООУ детский сад № 22 «Улыбка» х. Красный Пахарь Минераловодского района Ставропольского края. Мы предположили, что стиль семейного воспитания оказывает непосредственное влияние на уровень психоэмоционального развития воспитанников, в частности на уровень тревожности, агрессии и страха.

Исследование было проведено в 3 основных этапа.

1 этап. Работа с родителями воспитанников.

1.1. Проведение беседы с матерями воспитанников с целью определения направленности взаимоотношений, в которой главными вопросами являлись:

- выявление проблем в процессе семейного воспитания дошкольников;
- изучение уровня взаимопонимания и взаимодействия в семье (совместная деятельность, досуг);
- определение стиля семейного воспитания.

1.2. Выявление стиля семейных взаимоотношений с помощью опросника АВС «Анализ семейных взаимоотношений» Э.Г. Эйдемиллера, В.В. Юстица. Предназначен для анализа семейного воспитания и причин его нарушения.

1.3. Выявление стиля семейного воспитания с помощью теста «Стратегии семейного воспитания» С. Степанова.

2 этап. Работа с воспитанниками ДОУ.

2.1. Определение уровня агрессии с помощью проективной методики Исламова А.Г «Несуществующее животное»;

2.2. Определение уровня тревожности с помощью теста Р. Тэмбла, М. Дорки, В. Амена;

2.3. Определение уровня страхов по методике А.И. Захарова;

2.4. Определение уровня психоэмоционального состояния воспитанников по методике Зинкевич-Евстегнеевой «Волшебная страна чувств» [4, с. 87, 196, 208]

3 этап. Обработка полученных результатов.

В ходе проведенного исследования были сделаны следующие выводы:

1. По итогам беседы было выявлено, что у 100 % родителей было определено наличие объективных проблем в формировании внутрисемейных детско-родительских отношений, при этом 75 % (45 чел.) родителей из общего числа указали на отсутствие должного взаимодействия и взаимопонимания в связи с отсутствием свободного времени (наличие других младших детей, особенности и график работы);

2. Интересным оказался выявленный факт, что 75 % родителей указало на отсутствие взаимодействия, которое проявляется лишь во время основных режимных моментов (сна, приема пищи, просмотра телевизора). И лишь у 25 % (15 чел.) была выявлена тесная взаимосвязь, которая проявляется в совместных досугах, путешествиях;

3. Анализ результатов теста («Стратегии семейного воспитания») С. Степанова позволил выявить специфику стилей семейного воспитания. У 50 % родителей был определен авторитарный стиль воспитания, у 30 % - либеральный и по 10 % - авторитетный и индифферентный;

4. Опросник ABC «Анализ семейных взаимоотношений» Э.Г. Эйдемиллера, В.В. Юстица позволил выделить специфику семейных взаимоотношений каждой семьи для коррекционной работы в рамках семейного консультирования;

5. При выявлении уровня тревожности, агрессии, страха и особенностей психоэмоционального состояния воспитанников у 75 % (45 чел.) был выявлен повышенный уровень указанных личностных характеристик. И только у 25 % воспитанников было выявлено стабильное психоэмоциональное состояние, в рамках установленной нормы;

6. Была выявлена взаимосвязь между стилем семейного воспитания и уровнем психоэмоционального развития воспитанников; у воспитанников в семьях, которых стиль воспитания характеризуется как индифферентный и авторитарный показатели по таким критериям как уровень страха, агрессии, тревожности значительно выше нормы и характеризуют их как эмоционально-нестабильных детей. Наоборот, дело обстоит с авторитетным и либеральным стилем семейного воспитания – показатели у воспитанников данной группы находятся в пределах нормы, а дети характеризуются как эмоционально-стабильные.

Проведенное исследование имеет практическое значение для научного обоснования инновационных методов работы в системе семейного консультирования, более эффективных методов взаимодействия в системе детско-родительских отношений в семьях и образовательных учреждениях.

### **Список литературы:**

1. Бодалев А.А. Личность и общение. - М.: Педагогика, 2003. – 272 с.
2. Зайцев Д.В. Социокультурный анализ современных семей разных типов: сравнительный анализ / Д.В. Зайцев, О.В. Зайцева // Вестник психосоциальной и коррекционно - реабилитационной работы. - 2005. - № 4. - С. 55.
3. Кузьмишина Т.Л. Стили семейного воспитания: отечественная и зарубежная классификация / Т.Л. Кузьмишина, Е.С. Амелина, А.А. Пермякова, Е.А. Хохлова // Современная зарубежная психология. - 2014. - № 1. - С. 16-25.
4. Мухина В.С. Психология дошкольника. - М. Просвещение, 2007. – 296 с.
5. Общение детей в детской саду и семье / Под. ред. Т.А. Репиной, Р.Б. Стеркиной. - М.: Педагогика, 2000. – 386 с.
6. Орлова А.В. Влияние стиля семейного воспитания на развитие личности детей дошкольного возраста/ А.В. Орлова // Международный научно-исследовательский журнал. - 2017. - № 08 (62) Часть 2. - С. 111-114.
7. Седова Л.Н. Теория и методика воспитания: Конспект лекций / Л.Н. Седова, Н.П. Толстолицких. - М.: Высшее образование, 2006. - С. 4.
8. Спирина Е.Н. Стиль семейного воспитания и личностные особенности родителя / Е.Н. Спирина, А.Г. Лидерс // Семейная психология и семейная терапия. - 2001. - № 4. - С. 32-34.

## 2.4. ПОЛИТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

### ВОСПРИЯТИЕ ОБРАЗА ИДЕАЛЬНОГО ПОЛИТИКА У МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ

**Камынина Анастасия Александровна**

*студент, ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»,  
РФ, г. Иркутск*

**Кузьмин Михаил Юрьевич**

*канд. психол. наук, доц. кафедры общей психологии,  
ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»,  
РФ, г. Иркутск*

### PERCEPTION OF THE IMAGE OF AN IDEAL POLICY IN YOUNG PEOPLE

**Anastasiia Kamynina**

*Student, Irkutsk State University,  
Russia, Irkutsk*

**Mikhail Kuzmin**

*PhD in psychology,  
Associate professor at the Department of General psychology,  
Irkutsk State University,  
Russia, Irkutsk*

**Аннотация.** В данной статье изучается сформировавшийся образ идеального политика в представлениях молодых людей в возрасте от 18 до 22 лет. При помощи методик «Семантический дифференциал» Ч. Осгуда, методика «Диагностический тест отношений» Г.У. Кцовой-Солдатовой, методика «Цветовой тест отношений» А.М. Эткинды авторы выявляют определенные личностные качества, приписываемые образу идеального политика. Полученные данные могут быть полезны политическим партиям и структурам власти при формировании имиджа представителей власти.

**Abstract.** This article studies the formed image of an ideal policy in the representations of young people aged 18 to 22 years. Using the methods of "Semantic differential" C. Osgood, the technique "Diagnostic test of relations" G.U. Ktsoyeva-Soldatova, method "Color test of relations" A.M. Etkind authors reveal certain personal qualities attributed to the image of an ideal politician. The obtained data can be useful to political parties and power structures when forming the image of government officials.

**Ключевые слова:** образ идеального политика; власть; лидер; личностные характеристики; отношение.

**Keywords:** the image of an ideal politician; governance; leader; personal characteristics; attitude.

Изучение образа идеального политика в сознании избирателей является одной из основных задач политической психологии, так как любые политические программы, действия, партии воспринимаются через личностные качества их лидеров [6, с. 177]. По мнению С.Г. Климовой, избиратели оценивают не самого политика, а его, так называемый, экранный образ [2, с. 66]. В ходе формирования этого образа политику необходимо четко понимать, что хотят видеть избиратели, и внимательно отслеживать изменения в их предпочтениях для соответствующего изменения своего амплуа, чтобы соответствовать их ожиданиям.

Еще Фрейд в свойственной ему манере определял идеальный образ политика как образ праотца: «Вождь массы – ее праотец, к которому все преисполнены страхом. Масса хочет, чтобы ею управляла неограниченная власть, страстно ищет авторитета. ...Вождь – гипнотизер: применяя свои методы, он будит у субъекта часть его архаического наследия, которое проявлялось и по отношению к родителям — отношении человека первобытной орды – к праотцу» [5, с. 796].

С. Московичи в своей работе указывает на то, что наиболее действенным является такой тип власти, как харизматическая власть. Воздействие харизматичного лидера на людей не подкреплено никакими материальными благами, оно построено только на его личных качествах, авторитете и социальных отношениях, которые привлекают людей [4, с. 453]. Какими же качествами должен обладать харизматичный лидер? Образ идеального лидера чаще всего воспринимается на бессознательном уровне. По мнению Фрейда, за видением образа лидера всегда стоит видение образа отца, покровительствующего всем, и в то же время брата, стоящего рядом с тобой и простого для понимания. Он одновременно производит впечатление того, кто “над другими” и того, кто “как другие”. В соответствие с этим, скорее всего

определяющими качествами будут сила, твердость, уверенность, активность [5, с. 798].

Достаточно ёмкое диссертационное исследование на тему «Представления о местной власти как объект социально-психологического анализа» проведено В.И. Кибальником. В данной работе затронута тема идеального образа власти, актуального для 1999 года, разрабатывается вопрос расхождения реального и идеального образов. Однако, несмотря на высокий уровень проведенного В.И. Кибальником исследования, полученные данные нуждаются в уточнении, поскольку за прошедшие с момента получения информации 18 лет в политической и социальной жизни страны произошли изменения [1].

Бурное развитие средств коммуникаций привело к тому, что всё больше молодых людей начинают интересоваться политикой, формировать собственное мнение о людях, стоящих у власти. Образ политика формируется как средствами массовой информации, так и интернет-контентом, генерируемым социальными сетями, блогерами, видеоблогерами, экспертами и новостными лентами. Современная молодежь получает гораздо больше информации, нежели поколение их родителей, а потому являются наиболее интересной для политиков аудиторией, способной повлиять на ход политической борьбы. Исходя из этого, нами был выбран возрастной диапазон респондентов от 18 до 22 лет.

Данное исследование интересно также тем, что позволит выяснить, какой политик представляется респондентам идеальным в условиях экономической нестабильности в нашей стране, а дальнейшее изучение вопроса позволит отследить зависимость формирования образа идеального политика в глазах респондентов от политико-экономической ситуации. Полученные данные могут быть полезны как для политических партий и структур власти, так и для таких отраслей науки как политология, политическая психология, социология. Не следует пренебрегать тем, что резкое расхождение образа реального представителя власти с идеалом может повлечь за собой негативные социальные последствия, породить протестные настроения, подстегнуть население к волнениям, поскольку людям свойственно судить о всей системе по отдельным её элементам.

В исследовании применялись следующие методики для изучения эмоционально-оценочного компонента отношения к «идеальному политику»: методика «Семантический дифференциал» Ч. Осгуда, методика «Диагностический тест отношений» Г.У. Кцоевой-Солдатовой, методика «Цветовой тест отношений» А.М. Эткинды.

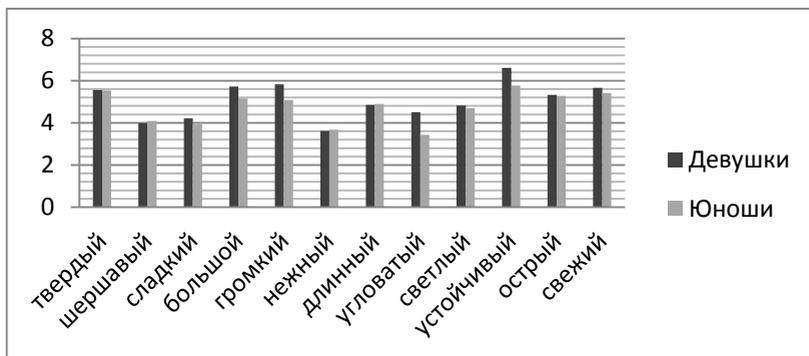
В данном исследовании приняли участие 120 человек в возрасте от 18 до 23 лет. Из них 60 – юношей, и 60 – девушек

На первом этапе нашего исследования мы проанализировали восприятие идеального политика у испытуемых и различия в восприятии идеального политика у юношей и девушек.

В результате мы выяснили, что по методике Семантический дифференциал выявлено, что идеальный политик представляется испытуемым Твердым (5,55), Устойчивым (6,24) и Свежим (5,56).

При этом выявлены различия между восприятием идеального политика у юношей и девушек. Так девушки в образе идеального политика выделяют такие качества: Твердый (5,55), Большой (5,72), Громкий (5,83), Устойчивый (6,6), Свежий (5,67). Юноши же выделяют меньше значимых качеств: Твердый (5,54), Устойчивый (5,76).

С помощью t-критерия Стьюдента для независимых выборок мы изучили наличие значимых различий. Девушки, в отличие от юношей, считают, что идеальный политик должен быть более Громким (3,130 при  $p < 0,03$ ), Угловатым (3,769 при  $p < 0,03$ ), Устойчивым (3,423 при  $p < 0,03$ ) (рис. 1).



**Рисунок 1. Представление об идеальном политике по методике СД у юношей и девушек**

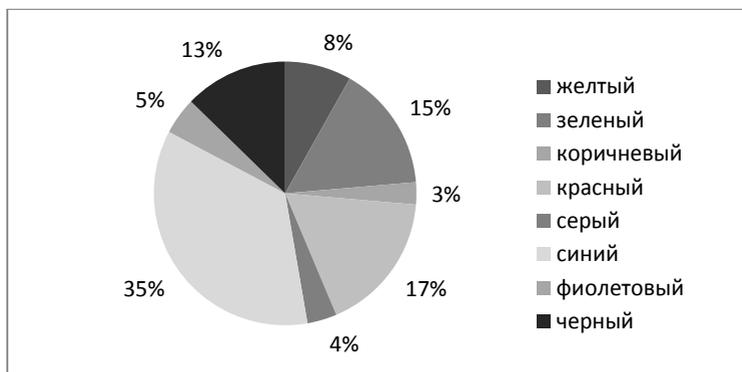
Если же брать факторы семантического дифференциала, выделенные Ч. Осгудом, то у Идеального политика должен быть достаточно высокий уровень Силы (5,531), что свидетельствует о том, что респонденты, скорее всего, отмечают идеального политика как человека способного добиться желаемого, контролировать ситуацию, настаивать на своем. Средние уровни по факторам Оценка (4,514) и Активность (4,722) говорят нам о том, что политик должен быть активный,

энергичный, но сдержанный и спокойный, а также он вызывает довольно амбивалентное отношение к нему: он должен быть носителем позитивных, социально-желательных характеристик, но в меру. При этом, значимых различий восприятия образа идеального политика по данной методике у юношей и девушек не обнаружено.

При обработке методики «Диагностический тест отношений» Г.У. Кцоевой-Солдатовой было выявлено, что высока неопределенность отношения к образу идеального политика (выраженность = 0,277). Т. е. респонденты не отдают четкого предпочтения позитивному или негативному полюсу оценки. Они считают, что идеальный политик должен обладать как некими положительными, так и отрицательными качествами. Так, например, выявлено, что идеальный политик должен быть, несмотря на положительность или отрицательность, находчивым и хитрости (среднее шкалы пары данных качеств 3,189), упрямым и настойчивым (среднее шкалы 3,160), педантичным и аккуратным (среднее шкалы 3,014); не должен быть бесхарактерным и покладистым (среднее шкалы 1,55). Также есть качества с четко выраженной поляризации ей: политик должен быть дипломатичным (среднее по качеству 3,821), но не доходящий до лицемерия (среднее по качеству 1,377); активным (среднее по качеству 3,85), но не агрессивным (среднее по качеству 1,896); остроумным (среднее по качеству 3,33), но не ехидным (среднее по качеству 1,424). При этом, что интересно, значимых различий между восприятием идеального политика у девушек и у юношей не обнаружено. Возможно, это связано с тем, что в данной методике приводятся уже более конкретные понятия, в отличие от предыдущей.

При обработке методики Цветовой Тест Отношений Эткинда была получена градация цветов от наиболее ассоциирующегося с политиком к наименее ассоциирующегося с образом идеального политика. При этом, мы взяли для изучения цвета стоящие на первой, второй позициях и на седьмой, восьмой позициях, т. к. по Люшеру цвета, стоящие на первых позициях отражают позитивное отношение, а на последних – негативное отношение [3].

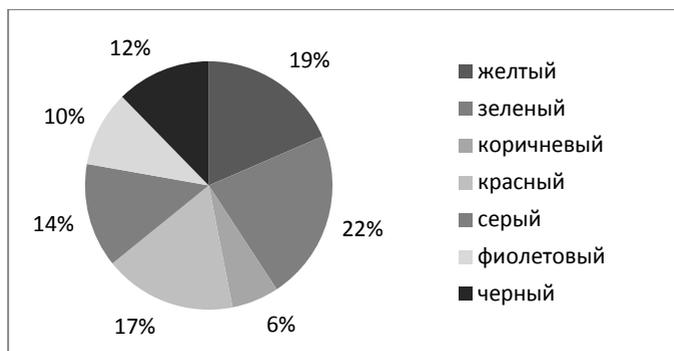
Так, было отмечено, что цвет, с которым больше всего людей ассоциирует идеального политика – синий (35 %). При этом, на первое место его ставят и девушки и юноши (рис. 2).



**Рисунок 2. Градация выбора цвета наиболее ассоциируемого с идеальным политиком в глазах респондентов**

При изучении цветовых значений по Люшеру [3], было отмечено, что синий цвет символизирует спокойствие, расслабленность и удовлетворение. Он обозначает чувство глубокой гармонии, упорядоченности, единения и защищенности, синему приписываются характеристики, связанные с высокой моральной оценкой. Человек ассоциирующийся с синим вызывает чувство удовлетворения, самоотдачи, привязанности, эмоциональный комфорт. Также синий цвет символизирует вечность, отсутствие временных рамок, поэтому его выбирают как символ традиции, единения и сплоченности.

На втором месте по привлекательности ассоциации к объекту из семи оставшихся цветов стоит зеленый (22 %). При этом, его также на второе место ставят и юноши и девушки (рис. 3).

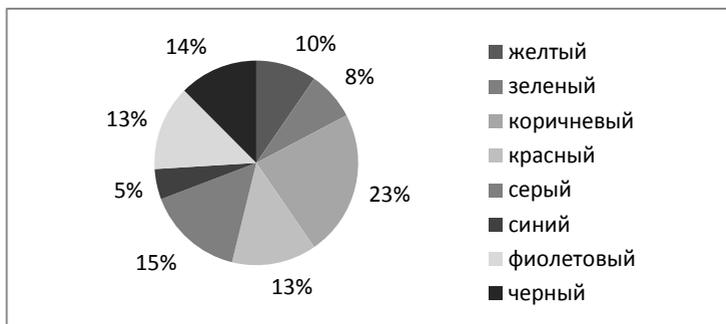


**Рисунок 3. Градация выбора цвета, находящегося на втором месте в ассоциациях с идеальным политиком в глазах респондентов**

Зеленый цвет выражает стабильность, твердость, настойчивость и постоянство. Зеленый не обладает воздействующей на других экспансивной энергией (как оранжево-красный), а содержит накопленную внутри энергию напряжения, находящуюся не в состоянии покоя, а готовности к действию. Снаружи она кажется статичной. Человек, ассоциирующийся с зеленым, твердый в своих убеждениях, умеющий противостоять внутренним и внешним воздействиям, в т.ч. соблазнам, искушениям; человек, обладающий глубоким чувством самоуважения. Психологическим значением зеленого является также чувство собственной значимости, проявляющееся как уважение, достоинство, компетентность, авторитет, собственность, доминанта в определенном пространстве.

В общем, сочетание синего и зеленого цветов на первом месте символизирует чувство удовлетворенности, спокойствия, нежелание участвовать в конфликтах, ссорах. Также, синий и зеленый цвета выражают эмоцию интереса.

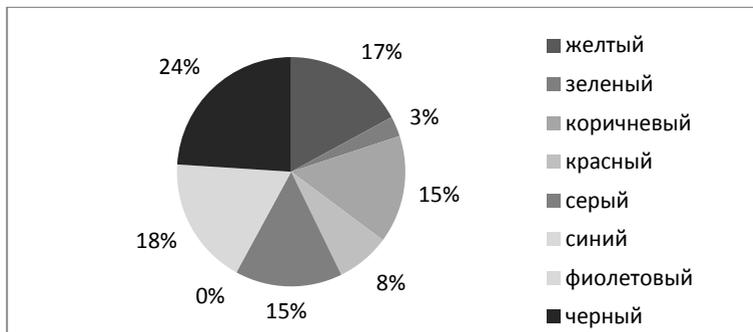
На седьмое место как не ассоциирующийся с образом идеального политика респонденты выбирают коричневый цвет (23 %) (рис. 4).



**Рисунок 4. Градация выбора цвета, находящегося на предпоследнем месте в ассоциациях с идеальным политиком в глазах респондентов**

Коричневый цвет ассоциируется с тревожностью, переживанием чувства неуверенности и приниженности, дискомфорта, часто отражает чувство «утраты корней». Также, коричневый символизирует слабость и зависимость, нежелательные ограничения и запреты.

На последнее место же, как наименее подходящий для политика и наименее ассоциирующийся с ним, ставят черный (24 %). При этом, что примечательно, ни один человек из всей выборки не поставил синий цвет на последнее место (рис. 5).



**Рисунок. 5. Градация цветов, наименее ассоциируемых с идеальным политиком в глазах респондентов**

Черный цвет является противоположностью всему позитивному, выражает абсолютное отрицание, безоговорочное «нет», различные негативные характеристики. Может проявляться как воля к уничтожению существующего, оппозиция, авторитарное давление по отношению к любому другому мнению и образу жизни. Также, черный цвет выражает эмоцию страха.

Сочетание коричневого и черного цветов на последних местах обозначает стремление к неподчинению, негативное отношение к различным запретам.

На втором этапе мы с помощью критерия Пирсона проанализировали корреляцию цветов, ассоциирующихся с образом идеального политика, с качествами, которые испытуемые приписывают ему. Полученная корреляция вполне соотносится с интерпретацией полученных цветов.

В целом и юноши и девушки ассоциируют синий цвет с невысокомерным ( $r = 0,250$  при  $p < 0,05$ ). При этом, девушки ассоциируют синий с нехитрым ( $r = 0,268$  при  $p < 0,05$ ), а конкретно юноши не ассоциируют синий цвет ни с чем.

Зеленый цвет и юноши и девушки не ассоциируют ни с чем. Это может быть связано с нейтральностью зеленого цвета, а, следовательно, его способностью принимать любое значение в глазах респондента в зависимости от контекста.

Коричневый цвет ассоциируют с шершавым ( $r = 0,207$ , при  $p < 0,05$ ), вспыльчивым ( $r = 0,241$ , при  $p < 0,05$ ). Юноши также ассоциируют его с угловатым ( $r = 0,298$ , при  $p < 0,05$ ) и трусливым ( $r = 0,294$ , при  $p < 0,05$ ).

Черный же юноши и девушки ассоциируют с различными качествами. Юноши ассоциируют черный с твердым ( $r = 0,292$ , при  $p < 0,05$ ), неостроумным ( $r = 0,466$  при  $p < 0,01$ ), покладистым ( $r = 0,362$  при  $p < 0,05$ ); а девушки с коротким ( $r = 0,303$ , при  $p < 0,05$ ).

Таким образом, юноши оценивают идеального политика как твердого и устойчивого. Девушки же как твердого, большого, громкого, устойчивого, свежего. И те, и другие считают, что идеальный политик должен обладать некоторыми качествами вне зависимости от их направленности. Например, политик должен быть находчивым и хитрым, упрямым и настойчивым. Но также респонденты отмечают необходимые для политика качества явно положительной направленности: дипломатичность, активность, остроумность. Одновременно и юноши и девушки ассоциируют идеального политика с синим и зеленым цветами, не ассоциируют – с коричневым и черным. Это значит, что идеальному политику приписывают такие качества, как спокойствие, упорядоченность, единение с людьми, эмоциональный комфорт, авторитетность и компетентность. От политика должно исходить чувство защищенности и он должен вызывать интерес. В то же время, он не должен быть авторитарным, покладистым, вспыльчивым, трусливым, вызывать эмоцию страха.

### Список литературы:

1. Кибальник В.И. Социально-психологические механизмы формирования представлений о местной власти: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / Владимир Иванович Кибальник. - Москва, 1999. - 150 с.
2. Климова С.Г., Якушева Т.В. Образы политиков в представлениях Россиян // Полис. Полит. исслед. 2000. № 6. С. 66–81.
3. Люшер М. Какого цвета ваша жизнь. Закон гармонии в нас. Практическое руководство. / М. Люшер. – М.: ИКСР, 2008. – 252 с.
4. Московичи С. Век толп: исторический трактат по психологии масс. / С. Московичи. - М.: Центр психологии и психотерапии, 1998. – 480 с.
5. Фрейд З. Я и Оно: Сочинения. / З.Фрейд – М.: Изд-во Эксмо; Харьков: Изд-во «Фолио», 2002. – 864 с. – (Серия «Антология мысли»).
6. Шкилева Е.М. Характерологические черты современного российского образа власти // Ист. и соц.-образоват. мысль. 2014. № 1. С. 175–180.

## 2.5. ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ, АКМЕОЛОГИЯ

### ОБ ОПЫТЕ СОДЕЙСТВИЯ АДАПТАЦИИ ЗАСТЕНЧИВОГО ШКОЛЬНИКА В ГРУППЕ РОВЕСНИКОВ

*Вартанова Эмма Георгиевна*

*канд. психол. наук,  
доц. кафедры возрастной психологии  
имени профессора Л.Ф. Обуховой  
факультета психологии образования  
ФГБОУ ВО «Московский государственный  
психолого-педагогический университет»,  
РФ, г. Москва*

### ON THE EXPERIENCE OF PROMOTING THE ADAPTATION OF A SHY SCHOOLCHILD IN A PEER GROUP

*Emma Vartanova*

*Ph.D. in Psychology,  
chair of developmental psychology by L.F. Obuhova,  
faculty of educational psychology,  
Moscow State University of Psychology and Education,  
Russia, Moscow*

**Аннотация.** В статье излагается опыт организации психологической групповой работы с застенчивыми младшими школьниками. Описывается содержание и результаты диагностики и снижения застенчивости. Приводятся сведения о динамике адаптации застенчивого ребенка к группе сверстников.

**Abstract.** The article describes the experience of organizing psychological group work with shy younger schoolchildren. It describes the content and results of diagnosing and overcoming shyness. Data on the dynamics of adaptation of a shy child to a group of peers is being discussed.

**Ключевые слова:** застенчивость; застенчивый школьник; адаптация; диагностика застенчивости; преодоление застенчивости; психологическая помощь школьникам.

**Keywords:** shyness; shy schoolchildren; adaptation; diagnostics of shyness; overcoming shyness; psychological help to schoolchildren.

Застенчивость ребенка младшего школьного возраста – одна из часто встречающихся жалоб в психологическом консультировании родителей. Обеспокоенность детской застенчивостью связана в первую очередь с пониманием ее очевидной связи с переживанием субъективного неблагополучия и социально-психологической дезадаптацией. Действительно, показано, что застенчивость связана с высокой тревожностью, низкой общей, интегративной и отраженной самооценкой, пассивностью, снижением школьной успеваемости, преобладанием негативных переживаний во взаимодействии с другими людьми, трудностями установления межличностных отношений, социальной изоляцией, аутоагрессией, а в подростковом и юношеском возрасте – с употреблением алкоголя и наркотиков [1; 2; 3; 4; 5; 7; 8; 12]. Особенно актуальным обращение к проблеме застенчивости школьника становится в современных образовательных условиях, когда среди требований к личности обучающегося перечисляются инициативность, активность, умение вести доброжелательный диалог, обосновывать и отстаивать свою позицию [9]. Проявление всех этих личностных качеств представляет собой серьезную трудность для застенчивого обучающегося. В связи с этим представляется несомненно актуальным выстраивать стратегии психологической поддержки обучающихся с учетом наличия среди них такой категории, как застенчивые дети.

Феномен застенчивости, как правило, определяется в научной литературе через совокупность его проявлений. В значительном количестве научных публикаций застенчивость рассматривается в тесной связи с социальной тревожностью [см., например, 5; 7; 8; 12]. Несмотря на близость понятий «социальная тревожность» и «застенчивость», описывающих негативные переживания в ситуациях социального взаимодействия в области оценки собственных качеств и себя в целом и сопровождающее их желание избегать таковых ситуаций и переживаний, между ними есть некоторые различия. Под социальной тревожностью понимается тревожность, триггером которой выступают социальные ситуации [7]. Застенчивость, с одной стороны, может пониматься как форма социальной тревожности, с другой – характеризовать огромную совокупность феноменов, гораздо более неоднородных по триггерам и проявлениям, чем соци-

альная тревожность. В частности, человек с выраженной интроверсией, не испытывающих страха перед социальными ситуациями, но избегающий выражать собственную позицию, может попадать в группу застенчивых лиц [там же]. Это ведет к тому, что сами вопросы диагностического вывода о наличии или отсутствии застенчивости все еще дискуссионны. Еще от работ Ф. Зимбардо [3] известно, что до 60 % людей испытывают застенчивость в некоторых социальных ситуациях (например, ситуация внимания со стороны всех членов группы, публичного ответа, присутствия на официальном мероприятии, требующем выдерживать определенный стандарт поведения) или во взаимодействии с некоторыми категориями людей (например, представителями противоположного пола, пожилыми людьми, руководителями), таким образом, имеет смысл различать застенчивость как устойчивое личностное качество и как ситуативный феномен, и выделять разные степени выраженности застенчивости.

В нашей работе мы использовали целесообразное для решения практических задач психологического сопровождения образовательного процесса понимание застенчивости, сформулированное в исследовании К.С. Чечулиной [11]. Застенчивость – это интегративное качество личности, включающее в себя аффективный, поведенческий и когнитивный компоненты. Сходное понимание застенчивости используется также в исследовании Л.В. Красновой, определяющей застенчивость как интегративное психическое явление, аффективно тяжело переживаемое совокупностью высокой тревожности, неуверенности, низкого самооценного отношения, подавленности, сниженных настроения и активности [6].

Исходя из такого понимания застенчивости, на предварительном этапе нашей работы был осуществлен сбор диагностических данных, характеризующих каждый из компонентов застенчивости у обучающихся 1 – 2 классов общеобразовательной московской школы. Были обследованы обучающиеся четырех первых и трех вторых классов общей численностью 160 человек, из которых у 12 человек (7,5 % от численности выборки, из них 8 девочек и 4 мальчика) была диагностирована выраженная на высоком уровне застенчивость. Процедуры диагностики включали в себя наблюдение за поведением обучающихся в трех типах ситуаций: урок, перемена, свободная игра в кабинете психолога; индивидуальное консультирование родителей (от 2 до 4 консультации с каждой семьей, минимум на одной консультации в каждом случае присутствовал и ребенок); педагогическая оценка поведения ребенка в классном коллективе: беседа со сбором наблюдений и жалоб на обучающегося и экспертная оценка ребенка педагогом на основе модифицированной методики оценки

эмоциональных проявлений ребенка Й. Шванцары; диагностическое обследование обучающегося на протяжении от двух до четырех встреч с использованием беседы, полуструктурированного интервью «Волшебный мир» Л.Д. Столяренко, модифицированной методики выявления самооценки Т.Дембо и С.Я. Рубинштейн, пробы на застенчивость Л.Н. Галигузовой и подбиравшегося индивидуально набора проективных методик («Автопортрет», «Рисунок несуществующего животного», «Розовый куст»). Использованная совокупность диагностических процедур позволила выявить свойственные для застенчивых обучающихся начальной школы проявления каждого из компонентов застенчивости.

Аффективный компонент застенчивости проявился сочетанием частых переживаний смущения, неловкости, высокой тревожности, осознаваемой ребенком (дети замечали собственное напряженное состояние с предчувствием неуспеха), низкой самооценки, переживанием пассивного протеста в отношении ситуаций социального взаимодействия, предпочтением уединения или пребывания с родителями всем другим видам контактов.

Когнитивный компонент застенчивости характеризуется, по нашим данным, низким уровнем доверия к себе в потенциально выполнимых ситуациях, чему ребенок находил якобы рациональные обоснования (через возрастные, половые, личностные характеристики, недостаток опыта и т. п.), слабо дифференцированным негативным представлением о собственных качествах и способностях («я ничего не могу», «я хуже, чем другие»), совокупностью негативных убеждений относительно себя как члена социума и относительно взаимодействия людей.

Поведенческий компонент застенчивости выражался в моторной неловкости, скованности, осторожности, неспонтанности, наличии «лишних» движений, избегании глазного контакта, попытках скрыть лицо в общении с взрослыми и сверстниками, стремлении занять место в отдалении от сверстников, инфантильных по внешнему рисунку движениях удержания родителей, низкой инициативности.

Отметим, что перечисленные симптомы наблюдали и родители, и педагоги.

Дальнейшая работа с застенчивыми обучающимися осуществлялась в рамках занятий психологических развивающих групп. Все застенчивые обучающиеся были включены в состав групп, которые начали посещать еженедельные 40-минутные занятия у психолога; длительность работы групп составила четыре месяца. В каждую группу включалось по три застенчивых ребенка, всего в группах было от 12 до 15 обучающихся первых и вторых классов. Занятия в группах осуществлялись по запросам педагогов и родителей обучающихся

начальной школы и носили общеразвивающую направленность. Они сочетали в себе упражнения на повышение коммуникативных и познавательных навыков, произвольности, саморегуляции, эмоциональную разрядку и психогимнастику. Отметим, что мы использовали в группе не специальные упражнения на преодоление застенчивости, а условия, позволяющие ее корректировать.

Принципиальными факторами снижения застенчивости у детей признаются: сочетание ситуаций переживания успеха и безопасного самопроявления в социальном взаимодействии; положительные изменения самооценки; отказ от стратегии избегания социальной активности; возможность управлять условиями деятельности; недопущение высказываний других людей о застенчивости ребенка [2; 10; 11; 12]. Мы реализовали перечисленные факторы следующим образом.

Во-первых, мы сконструировали оснащение кабинета для занятий так, чтобы у застенчивого ребенка была возможность сотрудничать с ровесниками из «убежища». Как уже упоминалось выше, по нашим наблюдениям, застенчивые дети непроизвольно стремятся избежать открытой демонстрации своего лица и взгляда (об этом упоминает и Ф. Зимбардо [3]). Поэтому мы на время проведения занятий с группой установили в игровой зоне кабинета: детский вигвам, в котором обучающийся может находиться в полный рост; мягкие строительные блоки и напольные подушки, из которых можно построить дом; легкий столик с лежащим на нем пледом, из чего можно сделать «пещеру»; поставили диван так, чтобы, находясь за ним, ребенок оттуда при желании мог взаимодействовать с психологом и ровесниками. Все эти «укрытия» позволяют детям иметь четкие границы собственной территории и скрыться от остальных. Дополнительно мы разложили на видном месте многообразные картонные маски, по большей части никак не декорированные, не карнавальные. Во время знакомства с группой и обсуждения правил работы мы сообщили детям, что они могут надевать маски в любой момент, а также располагаться в любом месте в игровой зоне.

Вторая составляющая заключалась в том, что на каждом занятии использовалось сочетание заданий, требующих контакта с другими (например, традиционное приветствие прикосновением к ладони психолога и любого члена группы на выбор; парное ведение деревянной шайбы, уложенной на подставку, движущуюся при помощи двух шнуров, по «сырному лабиринту» - напольному мольберту с прорезями разного диаметра) и требующих собственной спонтанной активности (например, включенная в каждое занятие «свободная пятиминутка», во время которой обучающиеся могли заниматься любым делом по собственному усмотрению). Игровое оборудование кабинета на каждом занятии

формировалось таким образом, чтобы у обучающихся был доступ как к уже хорошо знакомому инвентарю, так и к новому.

Наконец, взаимодействие психолога с группой строилось с учетом технологии направляемой ребенком интеракции – технологии, позволяющей активизировать речевую и коммуникативную активность ребенка [10]. А именно, взаимодействие строилось: безоценочно; с поощрением любого желаемого поведения (адаптивного, конструктивного) путем выражения удовольствия от наблюдения за детьми, описания, отражения и имитации их действий и предложения сходных дальнейших занятий; в положительной тональности; без критики и использования команд; с игнорированием проявлений застенчивости в ходе занятий. Рекомендации по выбору сходных приемов взаимодействия с застенчивыми детьми были даны также педагогам и родителям.

Подчеркнем, что перечисленные условия реализовались в каждом занятии группы, то есть, были постоянными особенностями той среды, в которой на занятиях находились обучающиеся.

Наблюдения за динамикой адаптации застенчивых обучающихся в группе ровесников позволяют охарактеризовать следующие ее особенности.

Происходило постепенное медленное нарастание активности и спонтанности в поведении застенчивых школьников. Сначала все они демонстрировали очень низкую внешнюю активность и высокую исполнительность, послушность, буквальность в выполнении заданий. На фоне растущей с первого занятия активности, спонтанности, стремления большинства остальных участников групп привлечь к себе внимание, рассказать о себе, застенчивые дети оставались молчаливыми и скованными не менее чем на протяжении первых трех занятий. Их активность была обращена не к людям, а к неживым объектам: они осторожно подходили к игрушкам, рассматривали их, воспроизводили некий выбранный ими на первой «свободной пятиминутке» набор действий с оборудованием на последующих двух – пяти занятиях (например, М., 8 лет, формировала тропинку из полусфер – кочек и осторожно пробиралась по ней, затем брала в руки маленькую игрушку – деревянный лабиринт, домик и т. п. и рассматривала ее; Е., 7 лет, выстраивал дорогу с перекрестками и расставлял на ней машинки; К., 8 лет, стояла с куклой в руках около группы девочек, занятых игрой). Застенчивые обучающиеся первыми не осуществляли активных исследовательских действий, не обращались к тому оборудованию, около которого находилось более четырех сверстников. Отметим, что, начиная со второго занятия, они надевали маски и залезали в домики, что прежде делали у них на виду их сверстники, и в маске или из домика активнее участвовали в играх с остальными, работали с

заданием быстрее, говорили громче. Некоторые из застенчивых детей надевали маски фактически на все время занятия.

Расширение круга партнеров по взаимодействию у застенчивых обучающихся происходило постепенно и осторожно. На первых двух занятиях ни один из застенчивых детей в нашей выборке не проявил никакой инициативы. Однако все они соглашались, когда сверстник выбирал их в пару для игры. Начиная с третьего занятия они проявляли все увеличивающуюся социальную активность, все еще фрагментарную по сравнению со сверстниками, но заметную: например, сами направлялись к ребенку, кого хотели выбрать в пару; первыми могли пойти за маской или в вигвам; сами походили в «свободную пятиминутку» к другим детям и спрашивали, могут ли они принять участие в игре. Отметим, что педагоги сообщали, что после трех – четырех занятий застенчивые обучающиеся стали чаще здороваться и находиться рядом с другими детьми, посещающими группу, в половине случаев с этого же периода происходило некоторое увеличение полезной активности на уроке и переменах. По прошествии 8-10 занятий мы фактически не наблюдали выявленных в диагностике невербальных проявлений поведенческого компонента застенчивости у обучающихся в условиях работы группы, за исключением сравнительно невысокой двигательной активности. После трех месяцев занятий мы на одно занятие изменили состав групп, перестроив их таким образом, чтобы каждый застенчивый ребенок оказался не в той группе, где он занимался прежде. Наблюдение за поведением застенчивых обучающихся на этих занятиях показало, что они переносили свои приобретенные в работе группы навыки на работу в новом составе. Повторное наблюдение за детьми на уроке и перемене позволило установить, что и в этих сферах поведенческие компоненты застенчивости (специфика движений, взгляда, выбора места среди сверстников, избегание межличностного взаимодействия) снизились, хотя не были нивелированы совсем.

Исходя из опыта такой работы, мы полагаем, что сочетание дружественной среды, вариативных требований к сотрудничеству, приобретение опыта разноуровневой социальной и игровой активности и достижений способствуют адаптации застенчивого обучающегося в развивающей группе и в классе.

### **Список литературы:**

1. Белоусова А.Б. Психологические детерминанты личностной застенчивости: диссертация ... кандидата психологических наук: 19.00.01. – Казань, 2004.

2. Галигузова Л.Н. Психологический анализ феномена детской застенчивости / Л.Н. Галигузова // Вопросы психологии. - 2000. - № 5. - С. 28-38.
3. Зимбардо Ф. Застенчивость / Пер. с англ. / Ф. Зимбардо. – М.: Педагогика, 1991.
4. Крамаренко Н.Ю. Социометрический статус подростка в группе сверстников и его связь с застенчивостью / Н.Ю. Крамаренко // Гуманитарные научные исследования. - № 1-2 (41). – 2015. – С. 48-52.
5. Краснова В.В. Социальная тревожность как фактор нарушений интерперсональных отношений и трудностей в учебной деятельности у студентов: диссертация ... кандидата психологических наук: 19.00.13. - Москва, 2013.
6. Краснова Л.В. Психологические особенности застенчивости на этапе ранней юности – диссертация ... кандидата психологических наук: 19.00.13. - Ростов-на-Дону, 2007.
7. Никитина И.В., Холмогорова А.Б. Социальная тревожность: содержание понятия и основные направления изучения // Социальная и клиническая психиатрия. – 2011. – т. 21, ; 1. – С. 60-67.
8. Павлова Т.С., Холмогорова А.Б. Гендерные факторы социальной тревожности в подростковом возрасте [Электронный ресурс] / Т.С. Павлова, А.Б. Холмогорова // Психологическая наука и образование - 2014. - № 1. URL: [http://psyedu.ru/journal/2014/1/Pavlova\\_Holmogorova.phtml](http://psyedu.ru/journal/2014/1/Pavlova_Holmogorova.phtml) (Дата обращения: 20.12.2017).
9. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс] // Документы Министерства образования и науки Российской Федерации. URL: [минобрнауки.рф/документы/922/файл/748/ФГОС\\_НОО.pdf](http://минобрнауки.рф/документы/922/файл/748/ФГОС_НОО.pdf) (Дата обращения 20.12.2017).
10. Фокина А.В. Приемы взаимодействия родителей с детьми с нарушениями речи / А.В. Фокина // Справочник педагога-психолога. Детский сад. - 2017. - № 2. - С. 4-12.
11. Чечулина К.С. Преодоление застенчивости учащихся старших классов в условиях специально организованного обучения - диссертация ... кандидата психологических наук: 19.00.07. - 2012 – Екатеринбург.
12. Beidel D.C., Turner S.M. Shy children, Phobic adult: Nature and treatment of social phobia / D.C. Beidel, S.M. Turner // Washington DC: American Psychological Association, 1998. - 324 p.

## 2.6. СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

### ПРИЕМЫ ОПТИМИЗАЦИИ ИНТРАГРУППОВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ИНКЛЮЗИВНЫХ УЧЕНИЧЕСКИХ ГРУППАХ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

*Курмышова Ольга Анатольевна*

*директор ГБОУ «Школа № 760 имени А.П. Маресьева»,  
аспирант кафедры теоретических основ социальной психологии  
ФГБОУ ВО «Московский государственный  
психолого-педагогический университет»,  
РФ, г. Москва*

### DIRECTIONS AND TECHNIQUES CONTRIBUTING TO THE INTRAGROUP INTERACTION'S OPTIMIZING IN INCLUSIVE STUDENT GROUPS OF ADOLESCENT STUDENTS

*Olga Kurmyshova*

*Director of the State Budgetary Educational Institution  
«A.P. Maresiev School 760», post-graduate student,  
Department of Theoretical Foundations of Social Psychology,  
Moscow State University of Psychology and Education,  
Russia, Moscow,*

**Аннотация.** Статья посвящена обоснованию и описанию авторской модели системы оптимизации интрагруппового взаимодействия в инклюзивных ученических группах, основанной на результатах масштабного эмпирического исследования. Раскрывается суть и техника построения диагностического, установочного, основного и контрольно-оценочного блоков работы. Приводятся конкретные примеры мероприятий внутри каждого блока.

**Abstract.** The article is devoted to the justification of author's model of the system of intragroup interaction's optimization in inclusive student groups, based on the results of a scale empirical study. Directions and techniques of diagnostic, establishing, basic and control-evaluation units

of work contributing to the intragroup interaction's optimizing in inclusive student groups of adolescent students are described. Author use her experience to describe specific examples of activities within each block.

**Ключевые слова:** дети и подростки с ограниченными возможностями; дети и подростки с особыми потребностями в образовании; психологические и педагогические условия; внутригрупповое взаимодействие; инклюзия; командообразование.

**Keywords:** children and adolescents with disabilities; children and adolescents with special needs in education; psychological and pedagogical conditions; intra-group interaction; inclusion; teambuilding.

Инклюзивное образование в России до сих пор остается во многом новой образовательной практикой. Поэтому реализация комплексной реабилитации и позитивной социализации обучающихся с ОВЗ в рамках инклюзии находится на начальном пути развития, а накопление новых исследовательских данных и предложения по конкретизации практических приемов поддержки социальной адаптации подростков-инвалидов в ученических инклюзивных группах чрезвычайно актуальны.

Ключевым источником развития личности в отечественной психологии признается культурно-историческая среда. Это относится и к социальному опыту. Значит, грамотная организация условий социального взаимодействия обучающихся с инвалидностью и ОВЗ в образовательной среде способна обогащать и стимулировать его развитие. Для того, чтобы управлять характеристиками образовательной инклюзивной среды, важно понимать, какие факторы вносят вклад в интеграцию обучающегося с инвалидностью в ученическую группу. На основании исследования, проходившего с 2009 по 2016 год и охватившего в общей сложности более тысячи подростков, из которых 104 имели инвалидность и ОВЗ, с использованием опросников Т. Лири, Дж. Гилфорда, А.А. Рукавишников, В. Смедала и М. Кучера, В. Стефансона, Е.М. Крутовой, Д.Я. Богдановой и В.С. Ивашкина, Ф. Фидлер в адаптации Ю.Л. Ханина, О.С. Михалюка и А.Ю. Шальто, Р.С. Немова и авторских методик, нами были получены данные, характеризующие своеобразие отношений в инклюзивной ученической группе и социально-психологические факторы интрагруппового статуса подростка с инвалидностью [6; 7]. Было выявлено, что в инклюзивных ученических группах существуют дополнительные формальные и неформальные структуры, формирующиеся на основе осознанного или неосознаваемого отношения к инвалидности и специфики восприятия ровесника с ОВЗ в совместной учебной деятельности.

Обнаружилось, что инклюзивные ученические группы выступают фоном для наиболее отчетливого проявления индивидуальных психологических особенностей ее членов. В связи с этим, процессы интрагрупповой динамики в инклюзивных ученических группах интенсифицированы, что обуславливает формирование контрастных – высококонфликтных или сплоченных ученических коллективов. Изучение факторов интрагруппового статуса подростков с инвалидностью и ОВЗ позволило констатировать, что к их числу относятся:

- индивидуальные психологические особенности подростка – уровень социального интеллекта и выраженность его отдельных составляющих; тенденции зависимости, общительности, «принятия борьбы»; уровень развития межличностных потребностей и потребности в контроле и включенности;
- особенности самой группы: направленность ее активности; ценностно-нормативная система; степень открытости, организованности, информированности и ценностно-ориентационного единства в принятии просоциальных норм. Было показано, что в зависимости от характеристик группы в целом интрасубъектные факторы имеют различную степень влияния [7].

На основании полученных данных и с учетом современного отечественного психолого-педагогического опыта инклюзии [1; 2; 4; 9] были сформулированы направления и приемы оптимизации интрагруппового взаимодействия в инклюзивных ученических группах обучающихся подросткового возраста. Охарактеризуем предварительную подготовку и каждый из этапов работы с инклюзивным классом.

Предварительная работа образовательного учреждения по оптимизации социальных отношений подростков с ОВЗ предполагает разработку программ формирования толерантного отношения участников инклюзии к обучающимся-инвалидам, пропаганду и поддержку отказа от унификации в пользу позитивного отношения к разнообразию, повышение квалификации персонала в сфере инклюзии, а также снижение выраженности личностного эгоцентризма у подростков с ОВЗ. Конкретными формами работы на подготовительном этапе могут быть: тематические педагогические советы и родительские собрания, направленные на коррекцию стереотипных мнений об обучающихся-инвалидах в составе класса и на развитие реалистичных представлений о содержании, формах, педагогических приемах работы в инклюзивном классе; размещение на сайте образовательного учреждения материалов, доступным образом раскрывающих важность инклюзии и ее позитивные возможности; создание диалогического инструмента, позволяющего администрации и педагогическому коллективу отвечать на вопросы и

пожелания членов семей обучающихся, включенных в инклюзивную групп (например, рубрика «вопрос – ответ» на сайте школы); индивидуальная психологическая поддержка обучающихся с ОВЗ, ориентированная на развитие самопонимания и понимания другого; выделение средств на переподготовку педагогических работников и включение в штат сотрудников, владеющих конкретными способами работы с обучающимися с ограниченными возможностями. Главное, что должно быть достигнуто на этом этапе, это, с одной стороны, наличие кадровых, методических и бытовых условий для осуществления инклюзии; с другой стороны, снятие мифологизированных избыточно негативных или идеалистических представлений участников образовательного процесса об инклюзивных ученических группах.

Собственно оптимизация интрагруппового взаимодействия должна включать, по нашему мнению, четыре блока.

*Диагностический* блок осуществляется путем психологической и педагогической экспертизы качеств ученической инклюзивной группы. Социометрические исследования, профиль интересов, доминирующие мотивационные установки, анализ поведения в конфликтах, индивидуальные качества обучающихся могут быть выявлены путем наблюдения, экспертной оценки, применения диагностических методик (социометрии, опросников, проективных тестов и т. п.), а также в ходе психологических групповых игр и тренингов (например, «Катастрофа» [5], «Трансплантация сердца» [3] и т. п.). Такие формы работы способствуют не только получению диагностических данных о факторах риска и сильных сторонах всей группы и отдельных обучающихся, но и позволяют определить остро нуждающихся в социальной интеграции аутсайдеров и просоциальных лидеров, дают новый психологический опыт, стимулируют процесс самопонимания у обучающихся. На основании диагностических выводов с учетом индивидуальных характеристик и особых потребностей обучающихся инклюзивного класса выстраивается дальнейшая работа.

*Установочный* блок направлен на установление сотрудничества между психологом и инклюзивной группой и внутри группы, в условиях которого возможна активизация групповой динамики. Содержательно эта работа включает в себя принятие норм совместной деятельности, «айсбрейкинг», то есть, преодоление отчуждения и настороженности, обратную связь обучающимся по итогам диагностики. Отметим, что эффективность этого и последующих этапов невозможна, если нет субъект-субъектного отношения к подросткам, участвующим в работе, и последовательной поддержки их активности и свободного личностного выбора. В качестве конкретных инструментов работы могут быть использованы разнообразные

психологические упражнения, выполнение которых требует соблюдения общей игровой инструкции (например, простые приемы «Молекулы», «Счет без трех», «Меняются те, кто...» [8] и более сложные «Ковер мира», «Сладкая проблема» и т. д. [10]), а также диалогические технологии работы с классом – круглый стол, «открытый микрофон», психологическая гостиная, групповая дискуссия.

*Основной* блок работы представляет собой целенаправленное командообразование. Гармонизация интрагрупповых отношений достигается повышением субъектности и инициативы каждого ее члена в условиях совместной деятельности подростков, имеющих и не имеющих инвалидность, и обеспечения возможностей их включения в разнообразные формы социальных практик. Работа должна быть организована таким образом, чтобы каждый ее участник имел возможность переживать опыт успеха. Этому способствуют: разноразнообразие; выбор мероприятий, соответствующих выявленным на диагностическом этапе интересам обучающихся и предполагающим обязательное сотрудничество или совместное переживание яркого эмоционального опыта; включение каждого в работу; опора на просоциальные качества личности и поведенческие навыки. Ключевая составляющая этого блока работы - повышение уровня компонентов психологической культуры субъектов социального взаимодействия, а именно: рефлексии, социального интеллекта, коммуникативной компетентности, вариативности социально приемлемых стратегий поведения, эффективной вербальной и невербальной коммуникации. Технически это возможно осуществить через последовательную поддержку педагогами группового взаимодействия и исключение любой сегрегации обучающихся с инвалидностью и ОВЗ; цикл психологических классных часов просветительской и профилактической направленности (о конформизме, толерантности, социальной перцепции, самопрезентации, невербальных составляющих коммуникации и т. п.); обязательную психологическую поддержку инклюзивной ученической группы (в форме развивающей работы, элективных курсов психологии, тренинга, психологических вечеров, арт-терапевтических занятий, консультирования или синтеза перечисленных направлений); плотную воспитательную работу (хорошо зарекомендовали себя командные квесты, экскурсии, профориентационные выездные мероприятия, например, на базе офисов бизнес-компаний, участие в благотворительности, сценические постановки). В нашей практике мы отталкиваемся от убеждения, что мероприятия, ориентированные на потребности подростков (например, в самопознании, самоопределении, новизне, общении, признании) и призванные в первую очередь дать им позитивный и обогащающий эмоциональный опыт, всегда способствуют командообразованию, даже если не имели это своей основной целью.

*Контрольно-оценочный* блок включает в себя промежуточный и итоговый контроль эффективности реализации каждого из предшествующих блоков согласно заранее определенным критериям. В качестве инструментов целесообразно использовать повторную диагностику и оценку динамики по выбранным показателям (например, уровень сплоченности, самоорганизации и инициативности группы, эмоциональное состояние обучающихся, имеющих ОВЗ, уровень сформированности социального интеллекта); экспертное мнение педагогов (например, о частоте, интенсивности и стратегиях решения интрагрупповых конфликтов). Выявленная динамика отражается в итоговом психолого-педагогическом заключении о результатах проведенной работы с оценкой эффективности достижения исходно поставленных целей и задач.

Таким образом, условием оптимизации интрагруппового взаимодействия в инклюзивных учебных группах обучающихся подросткового возраста служит социальный подход к инвалидности, понимающей ее не как «нарушения» у ее обладателя, а как стимул к совершенствованию психолого-педагогической поддержки и обеспечения доступности среды.

### Список литературы:

1. Азовскова Е.С., Баюканская С.Ф. Социализация детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях образовательного учреждения [Электронный ресурс] // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 50. – С. 1–4. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/76646.htm> (Дата обращения 16.12.2017).
2. Акимова О.И. Специфика социализации детей с ограниченными возможностями здоровья в рамках реализации Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и Федерального государственного образовательного стандарта образования для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) [Электронный ресурс] // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 35. – С. 1–6. – URL: <http://e-koncept.ru/2017/771172.htm> (Дата обращения 16.12.2017).
3. Емельянова Е.В. Психологические проблемы современного подростка и их решение в тренинге. – М.: Речь, 2008. – 336 с.
4. Катилина М.И. Школьная образовательная среда как условие развития и социализации личности // Вестник практической психологии образования. – 2009. – № 3. – С. 40–44.
5. Командная игра «Катастрофа» [Электронный ресурс] // URL: <https://piter-trening.ru/komandnaya-igra-katastrofa/> (Дата обращения 16.12.2017).

6. Курмышова О.А. Особенности отношения обучающихся инклюзивных школ к своим сверстникам с ограниченными возможностями здоровья // Человеческий капитал. – 2016. – № 11 (95). – С. 25-27
7. Курмышова О.А. Особенности социально-психологического климата инклюзивных учебных групп // Историческая и социально-образовательная мысль. 2016. – № 3-1. – Т. 8. – С. 192-195.
8. Развивающие тренинги для подростков [Электронный ресурс] // URL: <http://psyliner.ru/trening-dlya-podrostkov/> (Дата обращения 16.12.2017).
9. Реабилитация, абилитация и социализация: междисциплинарный подход. Сборник научных статей /под ред. О.Е. Нестеровой, Р.М. Шамионова, Е.С. Пяткиной, Л.В. Шиповой, М.Д. Коноваловой – М.: Издательство «Перо», 2016. – 728 с. [Электронный ресурс] // URL:[http://www.sgu.ru/sites/default/files/conf/inf/2016-12/reabilitaciya\\_abilitaciya\\_i\\_socializaciya.pdf](http://www.sgu.ru/sites/default/files/conf/inf/2016-12/reabilitaciya_abilitaciya_i_socializaciya.pdf) (Дата обращения 16.12.2017).
10. Фопель К. Как научить детей сотрудничать? Психологические игры и упражнения: Практическое пособие: Пер. с нем.: В 4-х томах. Т. 1. – М.: Генезис, 1998. – 160 с.

## **ОБРАЗ «ИДЕАЛЬНОГО ЧЕЛОВЕКА» И ОСОБЕННОСТИ ЕГО ВОСПИТАНИЯ**

*Сидорова Анна Андреевна*

*студент Иркутского национального  
исследовательского технического университета,  
РФ, г. Иркутск*

## **THE IMAGE OF THE "IDEAL MAN" AND ESPECIALLY HIS UPBRINGING**

*Anna Sidorova*

*student, The Irkutsk national research technical University,  
Russia, Irkutsk*

**Аннотация** проанализированы результаты социологического исследования, выполненного в рамках качественной стратегии исследования. Применена попытка кросскультурной интерпретации полученных данных. Представлены мнения респондентов о наиболее ценных качествах, составляющих образ «идеального человека» и условиях

его формирования в семье. Что позволяет делать предположения о будущих трендах в изменении общественного мнения и социальной ситуации в сфере семейных отношений, социализации и воспитания. В качестве идеала может выступать совокупность норм поведения; образ, воплощающий наиболее ценные и привлекательные человеческие черты, образ, который служит образцом. Поскольку стремление достичь идеала может выступить как важнейший мотив поведения человека, он становится тем, что составляет смысл его жизни. Идеальный образ также необходим для создания различного рода рекламы, моды, выработки нужных обществу потребностей у людей, в него верят все и стремятся реализовать в ходе воспитания.

**Abstract** analyzed the results of sociological research performed in the framework of qualitative strategy of the study. Applied attempt of cross-cultural interpretation of the data. Presents opinions of respondents about the most valuable qualities that constitute the image of the "ideal man" and the conditions of its formation in the family. That allows you to make assumptions about future trends in public opinion and social situation in the sphere of family relations, socialization and education. The ideal may be a set of rules of conduct; the image embodies the most valuable and attractive human traits, an image that serves as a model. Because the desire to achieve the ideal can serve as the most important motive of human behavior, becomes what is the meaning of his life. Perfect image also needed to create various kinds of advertising, fashion, produce the society needs people who believe in it all and strive to realize in the course of education.

**Ключевые слова:** образ «идеального» человека; воспитание; нормы; ценности

**Keywords:** image of the «ideal» person; education; norms; values.

Идеал – образ человека, являющегося образцом для других. Идеал рассматривается многими науками как нечто недостижимое, то к чему необходимо стремиться. Идеал человека не всегда представляет собой его идеализированное отображение. В идеале нередко воплощается то, чего не достаёт человеку, то, к чему он стремится для того, чтобы удовлетворить свои желания и осуществить мечты.

С точки зрения психологического подхода «идеальный человек» воспитывается в обществе и проходит все стадии социализации. В результате ценностного отображения действительности в человеческом сознании создается представление и понятие о мире.

Поиск «идеальных» людей волновал различных авторов, начиная с Платона и до современных исследователей [1, с. 119]. В этой связи

теоретической основой нашего исследования выступают работы и концепции различных авторов в области социологии и психологии: теория идеальных типов Макса Вебера, концепция личности, Э. Фромма, работы в области обучения и воспитания Ж.Ж. Руссо, Дж. Дьюи, Э. Дюркгейма.

Идеал идеальный образ, имеющий нормативный характер и определяющий способ и характер поведения, деятельности человека или социальной группы. В мировоззрении людей регулирующая функция И. в отношении поведения раскрывается в форме нравственного, правового кодекса правил, законов, примеров; в отношении деятельности в форме выбора цели. Наличие И. в мировоззрении связано с особым состоянием эталонности сознания, предполагающим не только принятие идеи или чьего-то поведения, деятельности, творчества в качестве образца, а наличие убеждений, абсолютной веры в правоту избранных идей. Многообразие форм активности человека, жизнедеятельности создает ситуацию, когда у одного и того же индивида может быть несколько отражающих основной круг его интересов, активности (общественный, эстетический, нравственный, научный, религиозный и др.).

В этом и заключается основное противоречие, которое мы выявили в ходе исследования. С одной стороны, современная семья является носителем традиционных идеалов, эти идеалы проговариваются и декларируются и, даже, может быть, частично воплощаются в практике семейного воспитания. С другой стороны влияние среды и ее факторов исключить невозможно, даже закрываясь в диаспорах и семейных кругах. Причем чем выше уровень жизни семьи, тем больше она включена в системы современных отношений, с их стремлением к индивидуализации и глобализации.

Такое противоречие порождает формирование идеала как некоего гибрида, вбирающего в себя и требования современности, и традиционные ценности. Мы можем сейчас наблюдать процесс трансформации традиционного идеала человека и формирование неких новых его черт.

В сравнении с идеалом человека, описанным в литературе, выделенным в ходе теоретического анализа и полученными результатами эмпирического анализа можно выделить следующие отличия. Теоретический подход к определению идеального человека ориентирован на формирование духовных качеств человека, таких как свобода выбора, личностный и духовный рост, самосовершенствование, эстетическое и художественное мироощущение. Опрошенные молодые люди рассуждали более прагматично, они рассматривали в основном качества необходимые для жизни и адаптации в обществе – стрессоустойчивость, уверенность, спокойствие и т. д. В настоящее время конкурентно

способность сильно повысилась поэтому нужно много времени уделять карьере, работе. Именно поэтому так необходимо воспитывать в себе нужные качества, а без самоконтроля, достижение которого для многих так сложно, в условиях семьи, быта невозможно.

В методологии Вебера теория была важнее опыта, дедуктивное размышление опережало индуктивное обобщение. Чтобы в эмпирическом хаосе выявить повторяющиеся в разные исторические периоды устойчивые черты поведения, Вебер сконструировал свои идеальные типы – домохозяйство, бюрократию, предприятия, которые и позволили превратить социологическое исследование в сравнительно-историческое. С их помощью он намеревался выяснить, в какой мере эмпирическая реальность расходится с теоретической конструкцией.

Идеальный тип использовался Вебером как инструмент научного открытия, с помощью которого он намеревался выявить:

а) сходное в различных исторических событиях (это первый шаг на пути к причинно-следственному объяснению);

б) различное в череде похожих явлений (это позволяло отказаться от унылых универсальных схем эволюции, а заодно и от функционализма Дюркгейма).

Критикуя Дюркгейма, Вебер писал, что функциональный подход является в социологии не главным, а дополнительным методом исследования. Почему? Да потому что королей, солдат или рабочих Дюркгейм рассматривал не как социально-исторические типы, обладающие сложной внутренней структурой и богатым историческим содержанием, а всего лишь как роли и элементы, функционально связанные между собой.

Идеал нравственный – понятие морального сознания, в котором предъявляемые к людям нравственные требования выражаются в виде образа нравственно совершенной личности, представления о человеке, воплотившем в себе все наиболее высокие моральные качества (добродетели). В отличие от моральных норм, которые определяют поведение людей в повседневных жизненных ситуациях, идеал указывает на конечную цель нравственного воспитания и самовоспитания человека, дает ему высший образец, к которому он должен стремиться.

Если ограничиваться рамками функционального подхода, полагал Вебер, то недолго скатиться в пропасть домыслов и абстрактных спекуляций. Функциональный анализ не дает социологу главного – понимания логики и смысла поступков людей. Сведение социологического подхода к функциональному основано, уверен Вебер, на нашем невежестве, т. е. неполном знании предмета. Идеальный тип показывает, "каким было бы определенное человеческое поведение, если бы оно носило строго целерациональный характер,

было бы свободно от заблуждений и аффектов и если бы оно ориентировалось па совершенно однозначную цель... Реальное поведение чрезвычайно редко... и то только приближенно соответствует конструкции идеального типа".

Современная молодежь должна обладать высокими адаптационными качествами личности, так как возросла конкуренция в социуме, приходится бороться за комфорт, это отнимает много времени, поэтому семья уходит на второй план. Поэтому одним из главных критериев «идеального человека» в современном обществе является успех в профессиональной самореализации [3].

В современном обществе с высоким темпом жизни сложно соотносить семейную жизнь по всем канонам своих традиций. Именно поэтому сейчас стали популярны такие услуги как «игровая детская комната», «платный детский сад» и т. д. [2, С. 52]

### **Список литературы:**

1. Пантелеев А.Д. Платон и гностики: в поисках идеального человека / Вестник Русской христианской гуманитарной академии. 2013. Том 14. Выпуск 3. С. 118-124.
2. Семья и семейное воспитание: кросс-культурный анализ на материале России и США / Коллектив авторов – ООО "Квант Медиа", 2015.
3. Филатова Е.А. Особенности идеального я личности при перфекционизме / Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2015. 11-2 Том 1. С. 206-208.

## ПОДХОДЫ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ К КЛАССИФИКАЦИИ СОТРУДНИЧЕСТВА В ПСИХОЛОГИИ

*Шаров Алексей Александрович*

*аспирант*

*ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский  
государственный университет имени Н.Г. Чернышевского»,  
РФ, г. Саратов*

## THE APPROACHES OF RUSSIAN RESEARCHERS TO THE CLASSIFICATION OF COOPERATION IN PSYCHOLOGY

*Alexey Sharov*

*postgraduate student*

*National Research Saratov State University,  
Russia, Saratov*

**Аннотация.** Данная статья посвящена краткому рассмотрению подходов к классификации сотрудничества. Показано, что рассматриваемый социально-психологический феномен имеет свою психологическую структуру, компоненты, этапы (стадии), цели, функции и формы.

**Abstract.** This article is devoted to a brief consideration of the approaches to the classification of cooperation. Shows that the socio-psychological phenomenon has its own psychological structure, components, steps (stages), goals, functions and forms.

**Ключевые слова:** взаимодействие; деятельность; сотрудничество; процесс; труд.

**Keywords:** interaction; activity; collaboration; process; work.

Любой современный аспект человеческой жизнедеятельности невозможно представить без межличностных взаимоотношений, взаимодействия.

Слово «сотрудничество» имеет русские корни и обозначает деятельность, участие в общем деле, действия, совместный труд [3].

Б.Ф. Ломов отмечал, что совместный труд не прибавляется к индивидуальному, а замещает его. В своих звеньях совместная работа распределена между двумя или более субъектами. Субъекты

совместного труда не осуществляют отдельной, индивидуальной работы. Автор подчеркивал: «В индивидуальной деятельности многое остается непонятым, если она изучается сама по себе, безотносительно к совместной деятельности». Кроме того, главным моментом анализа индивидуальной работы должно быть определение ее роли в совместной работе и, соответственно, функции личности в группе [2]. К основным признакам совместного труда А.Л. Журавлев относит: реальное содружество индивидуальной работы и субъектов; разделение единого процесса на отдельные, функционально связанные действия и их распределение; управление индивидуальной работой; единое пространство и одновременный характер работы; получение совокупного продукта (результата) [1].

Сотрудничество является частью общечеловеческих ценностей, выступает как особая ценность взаимодействия, в которой личности добиваются положительных результатов в деятельности. В ситуации сотрудничества индивид выступает в роли активного субъекта взаимодействия, обнаруживая тот или иной уровень развития внутренней культуры.

#### *Классификация сотрудничества*

Такой тип взаимодействия как сотрудничество, характеризуется нижеследующим набором компонентов:

- распределение функций между участниками;
- одновременное выполнение разделенных функций во времени и пространстве;
- согласование распределенных функций (их выполнение по определенному плану).

Сотрудничество представляет собой единство двух составляющих: организацию процесса совместного труда «на равных», предусматривающую организованность, активность и самостоятельность действий участников, согласование действий, направленных на цель. Можно представить психологическую структуру сотрудничества тремя взаимосвязанными областями: перцептивной, интерактивной и коммуникативной. Перцептивная область означает восприятие и познание взаимодействующих сторон друг другом, установление взаимопонимания. Интерактивная область предусматривает обмен не только идеями, смыслами, ценностями, знаниями, но и действиями. Коммуникативная область заключается в обмене информацией между участниками деятельности [5]. Е.А. Самойлов выделяет нижеследующие психологические составляющие интересующего нас феномена: аффективная (уважение индивидуальности, доброжелательность, сдерживание симпатий и преодоление антипатий, управление эмоциями в совместном труде); волевая (терпение, стремление к бесконфликтности,

настойчивость); когнитивная (осознание роли в совместной работе, участие в групповом обсуждении, выдвижение идей, принятие решений) [6].

Представим структуру, этапы, виды и стадии сотрудничества.

Опираясь на теорию деятельности А.Н. Леонтьева, исследователи выделяют следующие этапы сотрудничества: согласование мотивов, целеполагание, распределение ролей, контроль, коррекция и представление результата. Функциями сотрудничества являются: увеличение потенциала коллектива (организации) и повышение уровня определенности, организованности субъекта. В структуру рассматриваемого социально-психологического феномена входят: сотрудники, объект деятельности, средства и условия деятельности [6].

Предпримем попытку обобщить данные по формам и стадиям и структуре сотрудничества в таблицах 1 и 2.

**Таблица 1.**

**Формы сотрудничества**

<b>Классификационный критерий</b>	<b>Форма (вид)</b>
Открытость	Открытое, закрытое
Предметная область	Семейное, деловое, педагогическое, политическое
Временной фактор	Долговременное, среднесрочное, кратковременное
Организованность	Систематическое, хаотическое
Степень свободы	Добровольное, недобровольное
Функциональный фактор	Функционально-ролевое, тотальное
Область реализации	Материально-практическое, духовно-интеллектуальное, комбинированное
Количество участников	Глобальное, среднemasштабное, локальное

Таблица 2.

**Стадии и цели сотрудничества (по Т. П. Елохиной)**

Стадия	Цель
Иррациональная	Актуализация личностью позитивного природного потенциала
Эмоциональная	Установление позитивных межпартнерских контактов
Рациональная	Достижение взаимопонимания между участниками в совместной деятельности
Духовная	Максимальное психологическое сближение взаимодействующих сторон

Таким образом, сотрудничество определяется как совместный труд и является разновидностью взаимодействия. Рассматриваемый социально-психологический феномен имеет свою психологическую структуру, признаки, компоненты, этапы (стадии), цели, функции. В зависимости от классификационного критерия, различают более двадцати его форм.

**Список литературы:**

1. Журавлев А.Л. Совместная деятельность как объект социально-психологического исследования // Совместная деятельность: методология, теория, практика. – М.: Наука, 1988. – 238 с.
2. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1984. – 444 с.
3. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова. 4е изд., доп. М.: Азбуковник. – 1999 – 944 с.
4. Елохина Т.П. Психология политического сотрудничества в России. – СПб: Изд-во С. – Петерб. ун-та, 2004. – 258 с.
5. Римашевская Л.С. Развитие сотрудничества старших дошкольников со сверстниками на занятии: дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2001. – 183 с.
6. Самойлов Е.А. Коммуникация и сотрудничество как ключевые компетенции // Наука и школа. – 2011. – № 5. – С. 84-89.

**НАУЧНЫЙ ФОРУМ:  
ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ**

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

№ 1(14)  
Январь 2018 г.

В авторской редакции

Подписано в печать 18.01.18. Формат бумаги 60x84/16.  
Бумага офсет №1. Гарнитура Times. Печать цифровая.  
Усл. печ. л. 8,375. Тираж 550 экз.

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

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



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