



**НАУЧНЫЙ
ФОРУМ**
nauchforum.ru



№ 6(19)

НАУЧНЫЙ ФОРУМ: ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

МОСКВА, 2018



НАУЧНЫЙ ФОРУМ: ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

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

№ 6 (19)
Июнь 2018 г.

Издается с октября 2016 года

Москва
2018

УДК 159.9+37

ББК 74+88

НЗ4

Председатель редколлегии:

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

Редакционная коллегия:

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

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.

НЗ4 Научный форум: Педагогика и психология: сб. ст. по материалам XIX междунар. науч.-практ. конф. – № 6(19). – М.: Изд. «МЦНО», 2018. – 110 с.

ISSN 2542-1263

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

ISSN 2542-1263

ББК 74+88

© «МЦНО», 2018

Оглавление

Раздел 1. Педагогика	6
1.1. Общая педагогика, история педагогики и образования	6
ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ УЧЕНИЕ ИММАНУИЛА КАНТА КАК СОСТАВНАЯ ЧАСТЬ ЕГО ФИЛОСОФСКОЙ (ТРАНСЦЕНДЕНТАЛЬНОЙ) АНТРОПОЛОГИИ Бурханов Рафаэль Айратович Никулина Ольга Вячеславовна	6
1.2. Теория и методика обучения и воспитания	12
ДИАГНОСТИКА САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА Ахмерова Динара Фирзановна Гурдуй Надежда Евгеньевна	12
К ВОПРОСУ ОБ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ В ШКОЛЕ С УГЛУБЛЕННЫМ ИЗУЧЕНИЕМ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА Бокая Ирина Геннадиевна	24
РАБОТА НАД РАСКРЫТИЕМ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗА МУЗЫКАЛЬНОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ В КЛАССЕ ВОКАЛА И ДИРИЖИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА Колпакова Эмилия Дмитриевна	28
К ВОПРОСУ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ «ЦИФРОВОГО ПОКОЛЕНИЯ» ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ Романова Мария Валерьевна	32
1.3. Теория и методика профессионального образования	40
МЕТОД ПРОЕКТОВ КАК СРЕДСТВО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ Бахметова Юлия Николаевна	40

1.4. Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры **46**

ПОЛЬЗА ПЛАВАНИЯ ДЛЯ ЗДОРОВЬЯ ЧЕЛОВЕКА **46**
Деменчук Дмитрий Николаевич
Повитухина Людмила Борисовна

ПОЛОЖИТЕЛЬНОЕ ВЛИЯНИЕ БОКСА НА ЗДОРОВЬЕ **50**
Курдиани Вано Владимирович
Повитухина Людмила Борисовна

Раздел 2. Психология **55**

2.1. Общая психология, психология личности, история психологии **55**

ГЕНДЕРНЫЕ РАЗЛИЧИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ: НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ **55**
Бизюк Александр Павлович
Кац Екатерина Эдуардовна
Колосова Татьяна Александровна
Сорокин Виктор Михайлович

2.2. Общая психология, психология личности, история психологии **60**

ЧЕГО БОЯТЬСЯ ДЕТИ? ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДЕТСКИХ СТРАХОВ **60**
Гладышева Валерия Андреевна
Воронина Марина Александровна

СВЯЗЬ СВОЙСТВ ТЕМПЕРАМЕНТА С ДЕПРЕССИВНОСТЬЮ И АГРЕССИВНОСТЬЮ ПОДРОСТКОВ С ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ **64**
Данилова Виктория Алексеевна
Лобаскова Марина Михайловна

ТИПОЛОГИЯ ПРОБЛЕМ КЛИЕНТА В РЕФЛЕКСИВНОМ ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ КОНСУЛЬТИРОВАНИИ **71**
Сизикова Татьяна Эдуардовна
Дураченко Оксана Алексеевна

2.3. Педагогическая психология	76
ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЗНАЧИМЫХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ Кобзарева Инна Ивановна	76
РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОСТИ У УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ Ланских Мария Евгеньевна	82
2.4. Психология развития, акмеология	87
ВОЗРАСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СОВРЕМЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ 10-12 ЛЕТ Котенёва Дарья Сергеевна Абрамова Анастасия Игоревна	87
ОСМЫСЛЕННОСТЬ ЖИЗНИ КАК АСПЕКТ ЛИЧНОСТНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ В РАННЕМ ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ Сахарчук Наталья Юрьевна Юричич Ольга Васильевна	91
2.5. Психология труда. Инженерная психология. Эргономика	99
НЕУДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ РАБОТОЙ КАК ОДИН ИЗ ФАКТОРОВ, ВЛИЯЮЩИХ НА ТЕКУЧЕСТЬ КАДРОВ Зорина Елена Андреевна	99
2.6. Социальная психология	104
ГЕНДЕРНЫЕ И ВОЗРАСТНЫЕ РАЗЛИЧИЯ В СТЕРЕОТИПАХ МАСКУЛИННОСТИ-ФЕМИННОСТИ Кряжевских Ольга Валерьевна Молчанова Мария Павловна	104

РАЗДЕЛ 1.

ПЕДАГОГИКА

1.1. ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ УЧЕНИЕ ИММАНУИЛА КАНТА КАК СОСТАВНАЯ ЧАСТЬ ЕГО ФИЛОСОФСКОЙ (ТРАНСЦЕНДЕНТАЛЬНОЙ) АНТРОПОЛОГИИ

Бурханов Рафаэль Айратович

*д-р филос. наук, профессор,
Сургутский государственный университет,
РФ, г. Сургут*

Никулина Ольга Вячеславовна

*канд. филос. наук, доцент,
Сургутский государственный университет,
РФ, г. Сургут*

PEDAGOGICAL DOCTRINE OF IMMANUEL KANT AS AN INTEGRAL PART OF HIS PHILOSOPHICAL (TRANSCENDENTAL) ANTHROPOLOGY

Rafael Burkhanov

*doctor of philosophy, professor
Surgut State University,
Russia, Surgut*

Olga Nikulina

*candidate of philosophy, associate professor,
Surgut State University,
Russia, Surgut*

Аннотация. В статье рассматривается педагогическое учение Иммануила Канта (1724–1824 гг.). Подчеркивается, что концепция физического и морального воспитания немецкого мыслителя является составной частью его философской (трансцендентальной) антропологии.

Abstract. The article examines the pedagogical doctrine of Immanuel Kant (1724–1824). It is emphasized that the concept of the physical and moral upbringing of the German thinker is an integral part of his philosophical (transcendental) anthropology.

Ключевые слова: Кант; человек; педагогика; физическое воспитание; моральное воспитание; образование; философская антропология; трансцендентальная антропология.

Keywords: Kant; man; pedagogics; physical upbringing; moral upbringing; education; philosophical anthropology; transcendental anthropology.

Педагогическое учение Иммануила Канта (1724–1824 гг.) является составной частью его философской антропологии – целостного учения, где человек выступает исходным пунктом и целью размышлений [1]. Немецкий мыслитель сформулировал три главных вопроса о человеке: «1. Что я могу знать? 2. Что я должен делать? 3. На что я могу надеяться?» [2]. Впоследствии Кант добавил к ним и четвертый вопрос: «Что такое человек?», который объявил основным вопросом философии [3].

Философская антропология Канта – это трансцендентальная антропология. Трансцендентализм представляет собой определенную культурно-историческую традицию философствования, в которой находит свое выражение мысль об антропологических истоках и априорных основаниях всех возможных размышлений о бытии, космосе и человеке. Она имеет дело не с человеком во всей полноте его теоретических и практических, рационально-рассудочных и чувственных, социально-культурных и природно-индивидуальных связей и отношений с миром, а только с его рафинированной и сакрализованной сущностью в виде «трансцендентального субъекта» [4]. Трансцендентальное – это априорное, предшествующее опыту, подчеркивает немецкий мыслитель, которое применяется к чувственным данным, делая возможным сам опыт. Именно через трансцендентальный принцип «a priori представляется всеобщее условие, единственно при котором вещи могут стать объектами нашего познания вообще» [5].

Обоснование необходимости педагогики Кант усматривает в самой морали. Хотя всеобщий нравственный закон дан людям как априорный принцип практического разума, его реализация зависит от

конкретных действий индивидов. Категорический императив содержит в себе трансцендентальную идею о человеке как высшей ценности, как цели самой по себе, и тем самым утверждая свободу и достоинство личности: «...*Поступай так, чтобы ты всегда относился к человечеству и в своем лице, и в лице всякого другого так же, как к цели, и никогда не относился бы к нему только как к средству*» [6].

Общественная жизнь, утверждает философ, представляет собой процесс нравственного совершенствования человечества, в основе которого лежит развитие задатков личности. Людям от природы присущи: во-первых, задатки животности, свойственные человеку как живому существу; во-вторых, задатки человечности, свойственные человеку как живому и разумному существу; в-третьих, задатки личности, свойственные человеку как разумному и свободному существу.

Задатки животности у человека общи со всеми живыми существами. Это задатки физического, а также механического себялюбия, для развития которых не нужно разума. Они выражаются в стремлении к самосохранению, к продолжению своего рода через влечение к противоположному полу и к общению с подобными себе существами.

Задатки человечности – это задатки физического, но сравнительного себялюбия, они свойственны только людям и выражаются в стремлении добиваться признания своей личности среди других, не позволяя превосходства над собой. Для их реализации нужен разум.

При отступлении от природных целей, полагает кенигсбергский ученый, эти виды задатков могут стать пороками. Так, задатки животности при чрезмерном развитии превращаются в пороки грубости, обжорства, похоти и беззакония по отношению к другим людям.

Задатки человечности при чрезмерном развитии способны превратиться в *пороки культуры* – несправедное желание всеми доступными средствами добиваться превосходства над себе подобными. Из них, в частности, из ревности и соперничества, произрастают пороки тайной и явной враждебности по отношению к другим людям.

Задатки личности – это способность людей проявлять уважение к всеобщему моральному закону как мотив их свободной воли. В отличие от задатков животности и задатков человечности, им свойственны только добрые устремления [7].

Задатки первого вида не связаны с разумом, теоретическим или практическим; задатки второго вида коренятся в практическом, но подчиненном внеморальным мотивам разуме; и только задатки третьего вида непосредственно проистекают из практического, т. е. безусловно законодательствующего для себя разума, который устанавливает правила поведения людей.

Развитие способностей человека, отмечает Кант, может происходить двояким образом: как развитие отдельной личности и как совершенствование всего человечества. В первом случае императивы практического разума, непосредственно действуют в индивиде, во втором случае они проявляются через необозримую цепь поколений. «В человечестве заключено много задатков, – пишет философ, – и наша задача – пропорционально *развивать природные способности* и раскрывать свойства человека из самых зародышей, делая так, чтобы человек достигал своего *назначения*» [8].

Индивид становится человеком только посредством *воспитания*. Он есть то, что сделало из него воспитание. Человек может быть воспитан только людьми, ранее получившими воспитание. Следовательно, воспитание есть *искусство*, которое совершенствуется многими поколениями. Искусство воспитывать, подчеркивает Кант, наряду с искусством управлять, является одним из сложных и полезных изобретений людей. Каждое последующее поколение, обладая умениями и знаниями предыдущих поколений, осуществляет воспитание, целесообразно и пропорционально совершенствуя данные от природы способности человека. Вот почему воспитание может развиваться лишь постепенно, благодаря тому, что ныне живущее поколение передает свои знания, умения и опыт поколению последующему, которое развивает их и передает дальнейшим поколениям, в результате чего может сформироваться представление о правильном способе воспитания.

Педагогика как теория и методология, считает немецкий мыслитель, есть наука о том, как нужно применять искусство воспитания. Как наука о воспитании она состоит из двух частей – физической педагогики и практической педагогики.

Физическое воспитание должно определенным способом развить в детях задатки животности и некоторые задатки человечности, поскольку оно направлено на совершенствование их телесных сил и душевных способностей.

Воспитание практическое, или *моральное* призвано дать человеку образование таким образом, чтобы он мог жить полноценной жизнью и быть свободно действующим существом. Оно должно развить в индивидах задатки личности в соответствии с императивами всеобщего морального закона.

Последовательными формами воспитания являются, во-первых, уход (т. е. попечение и содержание ребенка); во-вторых, дисциплина (т. е. выдержка); в-третьих, обучение и образование. В процессе воспитания человек бывает грудным младенцем, питомцем и учеником.

Уход выражается в заботе родителей о том, чтобы дети нормально росли и не вредили себе. *Дисциплина* формирует выдержку и способствует развитию в человеке зачатков культуры, она не дает индивиду под влиянием природных страстей уйти от своего человеческого назначения. Дисциплина не позволяет животной склонности личности нанести ущерб ее моральным качествам.

Рассуждая о воспитании, философ имеет в виду его назначение: «Воспитывать – значит воспитывать личность, воспитывать существо, которое свободно действует, может оберегать самого себя и стать членом общества, имеет внутреннюю ценность в своих собственных глазах» [9]. Поэтому воспитание включает в себя *обучение* и *образование*. Образование имеет, во-первых, отрицательный аспект – дисциплину, которая ослабляет чисто природные наклонности и тем самым удерживает от ошибок, и положительный аспект – обучение и руководство, которые развивают навыки культуры.

Руководить – значит определять, как употреблять в жизни то, чему молодой человек научился. В этом состоит различие между *наставником*, который служит учителем, и *воспитателем*, который является руководителем.

В начальном периоде воспитания питомец должен проявлять подчинение и положительное послушание; в дальнейшем он может пользоваться рассудком и свободой, но при определенных условиях. Сначала господствует механическое подчинение, а затем – нравственное.

Поэтому воспитание содержит в себе: во-первых, *школьно-механическое* образование, целью которого является приобретение знаний и умений; во-вторых, *прагматическое* образование, целью которого является приобретение разумности; в-третьих, *моральное* образование, целью которого является достижение нравственности.

Из них самое первое – это *школьное обучение*, в процессе которого ученик приобретает *умения* и получает *знания*. В ходе *прагматического воспитания* ученик достигает определенной степени *разумности*; он учится быть гражданином и приобретает социальную ценность. Это позволяет ему руководить людьми в соответствии со своими целями и занять подобающее его статусу место в гражданском обществе. В результате *морального образования* человек приобретает общечеловеческую ценность. Поэтому моральное образование – наиболее позднее, хотя оно должно присутствовать с самого начала воспитания.

По мнению Канта, высшей ступенью воспитания является практическое, или моральное воспитание, которое имеет в виду прежде всего свободу, в то время как физическое воспитание имеет в виду лишь природу. Практическое воспитание включает в себя, во-первых,

приобретение умения, во-вторых, знание света, в-третьих, нравственность. Первое должно быть основательным, а не поверхностным; второе состоит в умении надлежащим образом пользоваться людьми для определенных целей; третье формирует характер человека. Для того чтобы воспитать в индивиде хороший характер, нужно прежде всего освободить его от господства страстей. Человек должен так распоряжаться своими природными склонностями, чтобы они не могли обратиться в страсти, которые мешают реализоваться требованиям категорического императива.

Поэтому самое важное в нравственном воспитании, подчеркивает философ, – это формирование характера. Характер индивида состоит в его решимости хотеть что-нибудь сделать, а затем и в реальном исполнении того, что он задумал. Чтобы развить у молодых людей моральный характер, их нужно знакомить с обязанностями по отношению к самим себе и обязанностям по отношению к другим людям. Первейшая обязанность индивида по отношению к себе состоит в наличии достоинства и свободы морального выбора. В отношениях с другими людьми детям следует прививать уважение к их достоинству и неотъемлемым правам.

Таким образом, для педагогического учения Канта характерны вера в разум, на основе которого должен осуществляться процесс воспитания и образования личности, и надежда на нравственное совершенствование человека на основе трансцендентальных идеалов Истины, Добра и Красоты.

Список литературы:

1. Heidegger M. Kant und das Problem der Metaphysik // Heidegger M. Gesamtausgabe. Frankfurt a. / М.: Vittorio Klostermann, 1991. Abt. 1. Bd. 3. S. 211.
2. Кант И. Критика чистого разума // Кант И. Сочинения: В 6 т. М.: Мысль, 1964. Т. 3. С. 661–662.
3. Кант И. Логика. Пособие к лекциям // Кант И. Трактаты и письма. М.: Наука, 1980. С. 332.
4. Бурханов Р.А. Трансцендентализм Иммануила Канта: истоки и основоположения. Сургут: Печатный мир г. Сургут, 2017. С. 9.
5. Кант И. Критика способности суждения // Кант И. Сочинения: В 6 т. М.: Мысль, 1965. Т. 5. С. 180.
6. Кант И. Основы метафизики нравственности // Кант И. Сочинения: В 6 т. М.: Мысль, 1965. Т. 4. Ч. 1. С. 270.
7. См.: Кант И. Религия в пределах только разума // Кант И. Трактаты и письма. М.: Наука, 1980. С. 96–98.
8. Кант И. О педагогике // Кант И. Трактаты и письма. М.: Наука, 1980. С. 449.
9. Там же. С. 459.

1.2. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

ДИАГНОСТИКА САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Ахмерова Динара Фирзановна

*канд. пед. наук, доцент, директор ГПОУ АСПК,
РФ, г. Анжыро-Судженск*

Гурдуй Надежда Евгеньевна

*студент НФИКемГУ,
РФ, г. Новокузнецк*

Аннотация. В статье представлены результаты исследования самостоятельности детей старшего дошкольного возраста, воспитывающиеся в МАДОУ №2 «Звездочка» г. Мыски.

Abstract. The article represents the results of researching independence of pre-school aged children being brought up at MADOU № 2 “Zvezdochka” in Myski.

Ключевые слова: игровая деятельность; самостоятельность; операциональность; роль.

Keywords: play activity; independence; operationality; role.

Эмпирическое исследование организовано на базе МАДОУ № 2 «Звездочка» г. Мыски. В экспериментальную выборку вошли дети старшей группы, 15 человек в возрасте от 5 до 6 лет.

Задачи констатирующего этапа:

1. Подобрать диагностические методики, направленные на выявление уровня сформированности самостоятельности.
2. Провести диагностическое обследование детей старшего дошкольного возраста.
3. Оценка уровня сформированности самостоятельности детей старшего дошкольного возраста проводилась в игровой деятельности по критериям и показателям, которые выделены Д.Элькониным и подробно представлены в таблице 1 [4].

Таблица 1.

Критерии и показатели оценки уровня сформированности самостоятельности

Критерии	Показатели
Деятельностный	<ul style="list-style-type: none">• представления о роли и содержании игры;• операциональность при выполнении игровых действий;• проявления настойчивости в достижении результата.
Личностный	<ul style="list-style-type: none">• умение выполнять работу без посторонней помощи, без постоянного контроля взрослого;• умение давать достаточно адекватную оценку своей работе, осуществлять элементарный самоконтроль;• умение руководствоваться в действиях нравственными представлениями о правилах поведения;• активность при выполнении ролевых действий;• независимость при определении замысла игры;• ответственность за соблюдения правил поведения в игре.

На основании выделенных выше критериев и показателей дали подробную характеристику уровням сформированности самостоятельности детей старшего дошкольного возраста:

Низкий уровень. Роли не связаны между собой, не называются, а определяются игрушкой. Во время реализации содержания ограничиваются однообразными предметами, повторяемыми действиями. С помощью партнеров по игре достигает результата. Проявляет активность в реализации роли лишь по требованию других. Принимает замысел игры других. Понимает правила поведения в игре, но не соблюдает их. Выполняет работу с помощью взрослого под постоянным контролем. Не может дать адекватную оценку своей работе, осуществлять элементарный самоконтроль по требованию.

Средний уровень. Роли называются, распределяются и реализуются в ролевых действиях. Появляются игровые действия, которые отвечают роли и содержанию игры. Достигает собственного результата игры, вопреки ожиданию других детей. В реализации роли активно действует. Предлагает собственный замысел. Осознает правила поведения в игре и предлагает другим их соблюдать. Выполняет работу с частичной помощью взрослого и небольшим контролем. Пытается давать адекватную оценку своей работе, осуществлять элементарный самоконтроль.

Высокий уровень. Роли названы до начала игры, распределены, есть диалог, отсутствуют внеигровые отношения, конфликты разрешаются за счёт ролевого поведения. Игровые действия последовательны, разнообразны, определяются ролью и содержанием и направлены на партнеров по игре. Достигает общего с другими детьми результата игры, прогнозирует вместе с детьми будущий результат следующей игры. В реализации роли активизирует других участников игры, направляет других участников, их ролевые отношения. Согласовывает собственный замысел с другими игроками, проявляет независимость при определении замысла игры и показывает положительный пример в этом для других. Понимает и принимает правила поведения в игре, понимает собственную ответственность за соблюдения правил поведения в игре и требует ее проявления от других. Выполняет работу без посторонней помощи, без постоянного контроля взрослого. Дает достаточно адекватную оценку своей работе, осуществляет элементарный самоконтроль.

На основе критериев и показателей нами были выбраны следующие методики:

1. Анкетирование родителей;
2. Методика «Изучение свободной деятельности детей» (методика одномоментных срезов) Урунтаевой Г.А. и Афонькиной Ю.А.;
3. Изучение особенностей сюжетно-ролевой игры Урунтаевой Г.А. и Афонькиной Ю.А.;

Первый этап исследования проводился индивидуально с каждым родителем.

По мнению родителей, только 27 % детей часто обращаются к ним за помощью, однако, если при выполнении задания возникают трудности, это количество увеличивается до 56 %. Справится с заданием самостоятельно могут лишь 47 %. Часто отвлекаются 45 % детей, увлечены и направлены на достижение результата 32 %. По итогам анкетирования была составлена таблица (см. табл. 2). Детей находящихся на низком уровне нет, 53 % на среднем, 47% на высоком уровне развития самостоятельности.

Таблица 2.

Результаты анкетирования родителей детей в старшей группе

Фамилия, имя	Количество набранных баллов	Уровень в результате анкетирования родителей
Рита В.	15	Высокий
Даша Г.	15	Высокий
Вера Е.	16	Высокий
Вика Е.	12	Средний
Анна К.	14	Высокий
Лера К.	15	Высокий
Матвей Л.	16	Высокий
Илья I	11	Средний
Илья II	12	Средний
Катя Н.	10	Средний
Варя П.	12	Средний
Артем С.	14	Высокий
Юля Х.	12	Средний
Мери Х.	10	Средний
Маша Ч.	12	Средний

Мнение некоторых родителей в процессе анкетирования оказалось субъективным, поэтому дополнительно мы провели наблюдение за самостоятельной игровой деятельностью детей.

В процессе наблюдения анализировалась самостоятельность в игровой деятельности, при этом рассматривали следующее: «выполнение работы без посторонней помощи, соблюдение правил поведения, операциональность при выполнении игровых действий» [1]. Каждый компонент оценивался в балльной системе. Результаты исследования представлены в таблицах 3, 4, 5, 6, 7 и рисунке 1.

Таблица 3.

Результаты изучения выполнения работы без посторонней помощи

Выполняют работу без посторонней помощи, без постоянного контроля взрослого	Количество испытуемых, в %
Самостоятельно	60
С помощью взрослого	40

Таблица 4.

Результаты изучения операциональности

Операциональность при выполнении игровых действий	Количество испытуемых, в %
Демонстрация предметных действий	60
Демонстрация ролевой игры	40

Наблюдение за свободной деятельностью дошкольников показало, что большая часть дошкольников (60 %) самостоятельно выбирали с кем и во что играть. Наиболее популярными у дошкольников оказались традиционные бытовые сюжеты, связанные с профессиональной деятельностью взрослого (такие игры наблюдались в 40 % случаев). Сюда же входят варианты игры «Дочки-матери» и современная разновидность этой игры «Семья куклы Барби». У мальчиков чаще проигрывались сюжеты, связанные с защитой и нападением: «Полицейские», «Спасатели» (40 %), «Работники ДПС» (20 %). В играх дети использовали как реальные игрушки, так и их заместители.

Только 40 % дошкольников не могли определиться, и просили помощи у воспитателя. Они демонстрировали отдельные предметные действия (катание машинок, бросание мяча), рассматривали книжки, рисовали, занимались конструктором «Лего» и др.

Результаты исследования ролевых действий следующие: многие дети называют роли, стараются выполнить именно те правила, которые характерны для выбранной ими роли (дочки или матери, сотрудника ДПС или нарушителя).

Таблица 5.

Результаты исследования выполнения в игре ролевых действий

Соблюдения правил поведения в игре	Количество испытуемых, в %
Понимают и принимают правила	54
Осознает правила и предлагает другим их соблюдать	33
Принимает правила, но не соблюдает	13

33 % детей выделяют правило, по которому нужно действовать, однако большинство из них не могут придерживаться правил, не хотят по каким-либо причинам соблюдать правила (13%), т. е. делают то, что по роли делать нельзя. Не все дети умеют осуществлять ролевой диалог. Игра становится все больше разнообразной. Наблюдения показали, что дети могут элементарно развивать сюжет, способны вживаться в принятую роль и строить свои отношения с другими, исходя из ролевой позиции.

Таблица 6.

Индивидуальные результаты исследования самостоятельной деятельности дошкольников в игре

Обозначения испытуемых	Выполнение работы без посторонней помощи	Соблюдение правил поведения	Операциональность при выполнении игровых действий	Уровень самостоятельности
Рита В.	2	2	1	5
Даша Г.	1	1	1	3
Вера Е.	2	1	1	4
Вика Е.	2	2	1	5
Анна К.	1	2	1	4
Лера К.	1	2	0	3
Матвей Л.	1	2	1	4
Илья I	1	2	0	3
Илья II	2	2	1	5
Катя Н.	1	1	0	2
Варя П.	0	1	0	1
Артем С.	1	2	1	4
Юля Х.	0	1	0	1
Мери Х.	0	2	0	2
Маша Ч.	1	1	1	3

Суммируя изученные нами показатели, результаты самостоятельной деятельности дошкольников в игре представлены в таблице 9.

Таблица 7.

Результаты исследования самостоятельности дошкольников

Уровень развития	Количество испытуемых, в %
Высокий	20
Средний	53
Низкий	27

По данным таблицы 7 у 53% дошкольников выявлен средний уровень сформированности самостоятельности. У 27% дошкольников выявлен низкий уровень самостоятельности, и только у 20% дошкольников выявлен высокий уровень сформированности самостоятельности.

Наглядно представлены результаты исследования самостоятельности дошкольников в рисунке 1.



Рисунок 1. Результаты исследования самостоятельности дошкольников

Осведомленность о роли и ее содержании, которые выполняет дошкольники в игре представлены в таблице 8.

Таблица 8.

Осведомленность о роли и содержании игры

Когда распределяются роли?	
До начала игры	6(40%)
В процессе игры	5(33%)
После окончания игры	4(27%)
Какие средства использует для реализации роли?	
Появляются игровые действия, которые отвечают роли и содержанию игры	6(40%)
Определяются ролью и содержанием и направлены на партнеров по игре	5(33%)
Выполняют простые игровые действия с предметами	4(27%)

Итак, из таблицы видно, что большинство 40% (6) дошкольников распределяют роли до начала игры без взрослого, договариваясь с партнерами по игре. Меньшее количество 27% (4) детей - распределяют роли, после окончания игры, что говорит об отсутствии ролей во время игры, эти дети обычно начинают играть, не задумываясь, а 33 % (5) детей самостоятельно распределяют роли в процессе игры с частичной помощью взрослого.

Меньшая часть 27 % (4) дошкольников выполняют простые игровые действия с предметами, 40 % (6) детей появляются игровые действия, которые отвечают роли и содержанию игры, и только у пятерых (33 %) игровые действия последовательны, разнообразны, определяются ролью и содержанием и направлены на партнеров по игре.

Таким образом, ролевое поведение детей старшего дошкольного возраста характеризуется разнообразностью, но присутствует стереотипностью; не полностью сформированным умением принимать, последовательно менять игровые роли. В игре осознаются сущность, смысл и мотивы деятельности, которые скрыты за внешними признаками людей и присущими им атрибутами.

Отношение к правилам игры представлено на рисунке 2.



Рисунок 2. Распределение испытуемых в зависимости от отношения к игровым правилам

Из рисунка видно, что 40% (6) дошкольников не соотносят себя с правилами и с взятой на себя ролью, т. е. действуют не в соответствии с ними; правила нарушаются из-за желания обладать игрушкой, по этому поводу часто конфликтуют со сверстниками, при замечании выходят из игры.

Большинство дошкольников 60 % (9) соотносят правила, регулируют ролевые взаимоотношения. Дети выполняют правила в соответствии со взятой на себя ролью. Следят за выполнением правил игры другими детьми. Большинство из них не осознанно относятся к правилам, а это показатель не сформированного развития игры.

Характеристика самостоятельности игровых действий старших дошкольников представлена в таблице 9.

Таблица 9.

**Распределение испытуемых в зависимости от характеристики
игровых действий**

Развернутость игровых действий		
обобщенность игровых действий	недостаточная развернутость	
80% (12)	20% (3)	
Взаимосвязь игровых действий с речью		
не взаимосвязаны с речью	в меньшей степени взаимосвязаны	взаимосвязаны
33% (5)	27% (4)	40% (6)

Из таблицы 9 видно, что у троих дошкольников 20% недостаточная развернутость игрового действия; дети самостоятельно не могут дополнять игровую обстановку, использовать предметы-заместители, детали костюмов, самостоятельно передавать сюжет из нескольких игровых действий. Игра заключается в однообразном повторении одного игрового действия (например, кормления). Некоторые действия не вполне соответствуют роли. Постоянно обращаются за помощью к взрослому.

У 12 дошкольников (80%) наблюдается обобщенность игровых действий, протекание их без опоры на предметы – это показатель высокого уровня самостоятельности. Игровые действия имеют четкую последовательность, разнообразны.

Игровые действия не взаимосвязаны с речью, достижения результата с помощью партнеров по игре у 33%(5) старших дошкольников, в меньшей степени завершаются речью или планируются в ней в несложном ролевом диалоге у 27% (4) детей. Самостоятельно озвучивает игрушки, комментирует действия, планирует в речи игровые действия, передает сюжеты взаимосвязанных действий, достигает общего с другими детьми результата игры, прогнозирует вместе с детьми будущий результат следующей игры 40% (6) дошкольников.

Таким образом, игровые действия у старших дошкольников не у всех развернуты, большинство сопровождаются речью и отражают функции взрослого.

Результаты изучения самостоятельного использования игровых предметов, их характеристика у старших дошкольников представлена в таблице 10.

Таблица 10.

**Распределение испытуемых в зависимости от использования
игровых предметов в игре**

Какие ребенок предпочитает игровые предметы, насколько велико их разнообразие			
20% (3) - мягкие игрушки	40% (6) - куклы, коляски, сумочки с косметикой	40% (6) – игрушки из наборов (больница, парикмахерская, почта, ДПС)	
Частота использования			
свободно используют	активно используют	частично применяют	затрудняются
3 (20%)	4 (27%)	6 (40%)	2 (13%)

Итак, из таблицы 10 видно, что в основном дошкольники играют, либо куклами, колясками, сумочками 40 % (6), либо игрушками и наборов 40 % (6), а меньшее количество дошкольников 20 % (3) играют в мягкие игрушки (кошечки, мишки, зайчики и др.)

В игре частично применяют мягкие игрушки 6 (40 %) детей. Иногда используют предметы-заместители, переходят на обозначение и замену предметов и действий словом, самостоятельно используют атрибуты (игрушечная посуда, муляжи продуктов питания, флакончики от косметических средств и т. д.).

4 (27%) детей активно используют игрушки и предметы-заместители. Дети самостоятельно выбирают предметы-заместители и совершенствуют способы действия с предметами. Хорошо освоены предметно-игровые действия; играют с игрушками, предметами-заместителями, воображаемыми предметами, сопровождают их словесными обозначениями.

3 (20%) дошкольника самостоятельно осуществляют игровое действие с предметами-заместителями, природным материалом, игрушками-самоделками. Эти дети широко используют в игре подсобный материал. По ходу игры заменяют необходимые предметы.

2 (13%) дошкольника затрудняются в использовании предметов-заместителей и игрушек. Дети принимают от взрослого и выполняют действия с предметами-заместителями, используют атрибуты по подсказке взрослого. В совместных играх они сначала выполняют одинаковые действия, затем функции играющих разделяются (один причисляет другого).

В экспериментальной группе игровые отношения между детьми возникают ситуативно, спонтанно.

Характеристика сюжетов в играх детей представлена в таблице 11.

Таблица 11.

Распределение испытуемых в зависимости от сюжетов в играх

Как долго развивает один и тот же сюжет?			
затрудняются	средняя продолжительность		длительное время
2(13%)	7(47%)		6(40%)
Почему возникает игра? (причины)			
под влиянием игрушки	под влиянием взрослого	под влиянием сверстника	по инициативе самого ребенка
1(7%)	5(33%)	5(33%)	4(27%)
Развитие сюжетов			
развивает несколько	развивает 1 сюжет		не развивает
6(40%)	6 (40%)		3(20%)

Сюжеты детских игр у дошкольников разнообразны и зависят от возраста, знаний, интересов ребенка, эмоциональной привлекательности для него той или иной сферы деятельности, позиции взрослого.

Затрудняются развивать один и тот же сюжет продолжительное время – 2 (13 %) детей, 7 (47 %) человек характеризует средняя продолжительность развития игрового сюжета и 6 человек способны развивать сюжет игры продолжительное время. Устойчивость сюжета обусловлена развитием произвольности в деятельности, свойствах внимания, волевых качествах: настойчивости, самостоятельности, целеустремленности, а также возрастом ребенка.

Причины возникновения игр: под влиянием игрушки у 1 (7 %) ребенка, взрослого – 5 (33 %) детей, сверстника – 5 (33 %) детей, по инициативе самого ребенка – 4 (27 %). О развитии способности самостоятельно поставить цель и спланировать игру говорит умение сформулировать сюжет до начала игры.

Из таблицы видно, что развивать нескольких сюжетов в одной игре способны 6 (40 %) ребенка, развивают один сюжет 6 (40 %) детей, не развивают сюжет 3 (20 %) детей. Соединение нескольких сюжетов в один свидетельствует о богатстве знаний, представлений, воображения малыша и высокого развития игры.

Следует иметь в виду, что у детей старшего дошкольного возраста (5-6 лет) эпизоды ролевого взаимодействия со сверстником более продолжительны по времени.

Анализ содержания игры показал, что 33 % (5) не могут дать адекватную оценку своей работе, осуществлять элементарный самоконтроль по требованию, а иногда отказывается. Другие 40% (6) детей

делают попытки давать адекватную оценку своей работе и осуществлять частичный самоконтроль; и только 4 (27 %) дают достаточно адекватную оценку своей работе, осуществляет элементарный самоконтроль, что говорит о высоком уровне самостоятельности.

Таким образом, анализ экспериментальных данных показал, что большинство детей находится на среднем уровнях сформированности самостоятельности в игровой деятельности, что ограничивает их возможности в принятии самостоятельных решений, реализации собственных желаний в игре, мешает самостоятельному установлению взаимодействия с партнером в игре и достижению ее результатов без помощи других. Анализ анкетирование родителей показал, что большинство детей находится на среднем уровне, мнение некоторых родителей оказалось субъективным.

Дети используют предметные способы воспроизведения действительности, достаточно владеют действиями с сюжетно - образными игрушками, применяют в игре предметы-заместители, адаптируются к воображаемым предметным ситуациям, переходят на обозначение и замену предметов и действий словом.

В играх дети берут на себя роль, пытаются называть себя соответственно этой роли. Ребята активно включаются в игры других детей, игровые отношения носят уже более продолжительный характер. Игровое сосредоточение недостаточное: начинают игровые действия и быстро прекращают их, переходят к новой игре и так же быстро оставляют ее, развивают сюжет продолжительное время, могут удерживать два разных сюжета.

Список литературы:

1. Акулова Е.Ф. Формирование индивидуальности, самостоятельности и ответственности у дошкольников посредством подвижных игр [Текст] / Е.Ф. Акулова // Наука, образование, общество. - 2015 - № 4 (6). - С. 38-52.
2. Красникова А.Н. Воспитание инициативы и самостоятельности детей [Текст] / А.Н. Красникова, А.К. Князькина, К.М. Огонькова // В сборнике: Воспитание и обучение: теория, методика и практика. Сборник материалов V Международной научно-практической конференции. - 2015 С. 153-156.
3. Чанчикова А.А. Педагогические условия самостоятельности у детей дошкольного возраста в ДОУ. [Текст] / А.А. Чанчикова, О.В. Полетаева // Педагогический опыт: теория, методика, практика. - 2015 - № 1 (2). - С. 253-255.
4. Эльконин Д.Б. Психология формирования личности, проблемы обучения [Текст] / Д.Б. Эльконин // М. - 1980.

К ВОПРОСУ ОБ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ В ШКОЛЕ С УГЛУБЛЕННЫМ ИЗУЧЕНИЕМ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Бокая Ирина Геннадиевна

*заместитель директора по учебно-воспитательной работе,
учитель математики, СОШ с углубленным изучением
английского языка № 12,
РФ, г. Мирный*

TO THE QUESTION ABOUT TEACHING MATHEMATICS IN A SCHOOL WITH IN-DEPTH STUDY ENGLISH

Irina Bokaya

*Deputy Director for teaching and educational work,
a teacher of mathematics, SOSH with in-depth study
of English language № 12,
Russia, Mirny,*

Аннотация. Рассмотрена проблема математического образования в школе с углубленным изучением английского языка, которая состоит в недостатке количества часов на предмет, установленных учебным планом. Рассмотрены пути её решения

Abstract. The problem of mathematical education in a school with in-depth study of the English is the lack of the number of hours on the subject, established by the curriculum. Ways of its decision are considered

Ключевые слова: математическое образование; школа с изучением английского языка; стратификация

Keywords: mathematical education; school with English language learning; stratification

Моя школа является школой с углубленным изучением английского языка. На первый взгляд чисто гуманитарная школа с многолетними традициями, с победителями и призерами республиканских и всероссийских олимпиад по английскому, французскому и русскому языкам.

Однако наш регион является большим промышленным центром, Мирный – столица алмазного края. Для успешной реализации наших детей во взрослой жизни, для того, чтобы они весомый вклад в развитие

своего родного места одного английского языка, и вот тут математика играет не последнюю роль.

Все это, в свое время, потребовало нового взгляда на математическое образование в школе с углубленным изучением английского языка – была разработана концепция математического образования в школе с углубленным изучением английского языка [1].

У наших детей для успешного обучения и получения приличного математического образования была хорошая база – конкурсный отбор, прекрасно развитая в школе, в процессе обучения английского языка в школе, память, а главное огромное желание и целеустремленность занять достойное место во взрослой жизни. Главная проблема заключалась в том, уроков математики по базовой программе катастрофически мало. А как известно повышение уровня подготовленности школьника в большей степени влияет на качество обучения – подготовленный ученик быстрее усваивает материал [2].

Тогда на помощь пришла стратификация [1]. Предварительно была построена математическая модель и проведен численный эксперимент. Группу учащихся по успеваемости делилась на три подгруппы: С – слабая; В – средняя; А – сильная. В процессе обучения учащиеся могут переходить из одной группы в другую. Группа содержит N человек.

Математическая модель, которая выражает зависимость численности подгрупп от их численности на предыдущем шаге:

$$\begin{aligned}x_{1i+1} &= x_{1i} - k_{12}x_{1i} + k_{21}(N-x_{2i}) \\x_{2i+1} &= x_{2i} - k_{23}x_{2i} - k_{21}(N-x_{2i}) + k_{12}x_{1i} + k_{32}(N-x_{3i}) \\x_{3i+1} &= x_{3i} - k_{32}(N-x_{3i}) + k_{23}x_{2i}\end{aligned}$$

где: x_{1i} , x_{2i} , x_{3i} – численность учащихся в подгруппах А, В, С на i -ом шаге;

($x_{1i} + x_{2i} + x_{3i} = N$); k_{ij} ($i, j=1,2,3$) – коэффициенты перехода из i -ой подгруппы в j -ую.

Коэффициенты перехода задавались одинаковыми и равнялись $1/N$. В этом случае соотношения $k_{ij}x = x/N$, $k_{ij}(N-x) = 1 - x/N$ – можно рассматривать как время, которое затрачивает учитель на обучение данной подгруппы.

Процесс прекращается, когда численность одной из подгрупп становится равной нулю.

В результате численного эксперимента было установлено:

1. Переход в более сильную подгруппу зависит от количества уделенного ей времени или внимания, переход в более слабую же подгруппу зависит от недоданного ей времени.

2. Если подгруппа **А** мала, то количество учащихся уменьшается (случаи 1, 2, 10). Даже случай 9 (5,5,20) ведет к уменьшению подгруппы **А**. Следовательно для увеличения подгруппы **А** ей требуется повышенное внимание.

3. Подгруппа **С** всегда увеличивается.

4. Подгруппа **В** преимущественно увеличивается, но суммарное количество учащихся в подгруппах **А** и **В** уменьшается.

Итоговый вывод: если класс делится на три подгруппы по успеваемости, качество обучения падает, следовательно, класс должен содержать только две подгруппы.

С 2001-2002 учебном году старшая школа полностью перешла на профильную дифференциацию обучения – общеобразовательный, общенаучный и математический профиль. Правильность данного подхода подтвердили первые сдачи ЕГЭ – в 2003 году в Мирнинском районе из четырех человек, набравших больше 90 баллов, трое были из нашей школы.

В дальнейшем на базе нашей школы для среднего школьного звена была реализована программа углубленного математического обучения одаренных детей с привлечением ведущих математиков России, Якутии и нашего вуза, на тот момент МПТИ (ф) ЯГУ). Это позволило нашим ученикам на протяжении многих лет быть победителями и призерами республиканского этапа всероссийской математической олимпиады. До этого большим достижением для наших детей было даже участие в республиканском этапе.

Несмотря на видимые достижения, у нас изучение английского языка откладывает свой отпечаток на математическое образование.

Одной из составляющих английского языка является тестирование. Причем тесты можно разделить на два больших класса. Если провести аналогию со сдачей ЕГЭ, то их можно обозначить как **А** и **В**. Ответы на вопросы класса **А** требуют энциклопедических знаний, т. е. надо просто знать. Ответы на вопросы класса **В** можно получить исходя из логики, т. е. логика позволяет правильно выбрать ответ не точного ответа на вопрос.

Статистическая обработка результатов ответов на вопросы тестов классов **А** и **В**, проведенная в 10-11 классах, за последние три года (2003-2015), показали высокую степень зависимости (корреляции) между оценками по математике и результатами тестов класса **В**. Результаты же ответов на тесты класса **А** и оценки по математике обладают слабой зависимостью.

Хотя, конечно же, зависимость между ответами на тесты класса **В** и оценкой по математике смещена – тот, кто хорошо владеет

математикой, пишет успешно тесты класса В (но не обязательно хорошо тесты класса А), но не все кто хорошо пишет тесты (классов А и В одновременно) успешно обучаются математике. Все-таки при изучении иностранного языка главное не логическое мышление, а память и усидчивость.

Все этого требует повышенного внимания к развитию логического мышления, творческого применения математического образования.

Для этого как нельзя лучше подходит научно-практическая деятельность школьников в рамках Всероссийской конференции «Шаг в будущее» на всех её этапах от школьного до всероссийского, где ученики нашей школы ежегодно являются лауреатами и призерами республиканского и всероссийского этапов. Увлеченность творческой деятельностью приносит свои плоды и повышает качество математического образования, что позволяет нашим выпускникам успешно учиться в ведущих технических вузах России.

Список литературы:

1. Бокая И.Г., Бокий И.Б. Математическое образование в школе с углубленным изучением английского языка // Проблемы модернизации образования: региональный аспект. Сб. материалов Всероссийской научно-практической конференции. - Пенза, 2002, С. 154-156.
2. Бокая И.Г. О влиянии изучения английского языка на математическое образование // Проблемы образования в современной России и на пост-советском пространстве. - Пенза, 2007. - С. 227-229.

РАБОТА НАД РАСКРЫТИЕМ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗА МУЗЫКАЛЬНОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ В КЛАССЕ ВОКАЛА И ДИРИЖИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА

Колпакова Эмилия Дмитриевна

*концертмейстер,
Новосибирский педагогический колледж № 2,
РФ, г. Новосибирск*

WORKING ON THE PENETRATING OF THE ARTISTIC IMAGE OF MUSICAL COMPOSITION IN THE VOCAL AND CONDUCTING CLASS OF THE COLLEGE OF EDUCATION

Emilia Kolpakova

*accompanier, Novosibirsk college of education 2,
Russia, Novosibirsk*

Аннотация. В работе представлен психолого-педагогический подход к пониманию художественного образа музыкального произведения и специфики его раскрытия учащимися СПО. Предложены отдельные приемы обучения и развития способностей учащихся к формированию художественного образа музыкального произведения.

Abstract. The paper presents a psychological-pedagogical approach to understanding the artistic image of a musical composition and the specifics of its disclosure by students of college. Some methods of teaching and developing students' abilities to form an artistic image of a musical composition are suggested.

Ключевые слова: художественный образ; музыкальное произведение; интонационный анализ; культура восприятия; музыкальное образование.

Keywords: artistic image; musical composition; tone appreciation; culture of perception; musical education.

Из практики известно, что как бы хорошо не был выстроен учебный процесс с точки зрения доступности, системности, научности и т. п., какие бы объективные условия не были созданы для его

успешности протекания, он может оказаться малоэффективным, если со стороны учащегося, не будет проявляться интерес к изучению предмета, осмысленное отношение к процессу обучения, увлеченность и инициативный творческий поиск, а также требовательность к себе. «Музыка – способ быть в мире, способ ценностного взаимодействия человека с миром. При этом музыка выводит человека на «внутренний диалог» с самим собой, с окружающей действительностью...» [2].

В процессе обучения и совместной творческой работы мы приходим к такому выводу, что к истине можно прийти только через художественный образ. Очень важно во время занятий задеть духовную сущность учащегося. Если это происходит, то он включается в процесс постижения замысла композитора. Включилась душа - заработала память.

На практике приходится сталкиваться с недооценкой студентами роли и значения урока вокала и дирижирования в настоящей и будущей деятельности. Отсюда и низкие мотивации учения, где зачастую преобладают мотивы «вынужденности». А ведь интерес, мотивы не только стимулируют, организуют и направляют учебную деятельность, но и оказывают решающее влияние на подготовку учащихся к их будущей работе. Поэтому так важно в процессе обучения направлять интересы учащихся.

По мнению психологов, деятельность становится привлекательной для личности тогда, когда осознается нужность, полезность, значимость этой деятельности в настоящей и будущей работе. В этом случае может произойти «сдвиг мотивов» от «вынужденности» в сторону увлечения самим процессом обучения, появляется заинтересованность в эффективных результатах труда.

Музыкальный мир психологически разгружает человека и в какой-то степени освобождает от чрезмерного контроля за поведением. Есть возможность концентрации внимания и расслабления его или даже отключения его, в зависимости от объема чувственных переживаний. Это надо учитывать, т. к. «особенность психологии искусства состоит в том, что художественное произведение изучается здесь не само по себе, как некая данность, а берется в отношении с одной стороны, к процессу художественного творчества, а с другой – к процессу художественного восприятия» [1].

Цель нашей работы на уроке - изменить взгляд на себя, на мир, на искусство, развивая уникальную способность человека испытывать наслаждение за счёт присутствующей ему потребности устранять хаос и неопределённость окружающего мира.

Главной целью нашей работы является грамотное, вместе с преподавателем вокала или дирижирования, раскрытие художественного

образа музыкального произведения. «Но что же такое «художественный образ музыкального произведения», если это не сама музыка, живая звуковая материя, музыкальная речь с ее закономерностями и с ее составными частями, именуемыми мелодией, гармонией, полифонией и т. д., с определенным формальным строением, эмоциональным и поэтическим содержанием?» [4, с. 12]. Переход от стадии понимания музыкального произведения к стадии его интерпретации усиливает момент субъективации, переосмысления. Он связан с двойным диалогическим обращением - к своему сознанию и сознанию других людей, связывающих суждением конкретную, неповторимую форму произведения с его содержанием, идеей, внутренним смыслом. Словесная интерпретация, углубляя музыкальную, строится на эмотивных суждениях, которые выражают эмоции, установки, настроения говорящего, чтобы передать слушателю и вызвать в нём подобное эмоциональное состояние. Как говорит В.В. Медушевский, «слово прорастает в интонационное слышание, а оно может быть описано словом».

Для достижения этого необходимо приучить слух учащегося к усвоению музыки, как процесса интонирования, как живой речи, обращенной к слушателю. Во-первых, необходимо помочь учащемуся овладеть интонационным анализом, который отвечает природе самого искусства. Критерием искусства является автор, произведение которого является свидетельством его жизни и его отношения к миру. Каналом связи между исполнителем и композитором является интонация. В.В. Медушевский обращая внимание на специфику процесса обучения музыки, предлагает идти «от интонации как выражения смысла – к звуку», т. к. «музыкальная интонация воспринимается как живая потому, что в ней отражен живой человек...» [3, с. 184]. Делая вместе интонационный анализ, мы ориентируемся на главное - наблюдать живое целое в его становлении.

Мы просматриваем развитие зерна - интонации до восприятия произведения в контексте истории. Учимся понимать, что интонация выступает как качество произношения мелодии в узком смысле и в то же время как смысл, заложенный в комплексе выразительных средств. Мы должны услышать интонацию автора, его духовную сущность, а познание духовной сущности возможно через наблюдение за жизнью. В то же время учащегося надо предупредить об опасности скатывания в наивно-реалистическое русло при анализе музыкального произведения. Допустим, «падает снег», «идет дождь», «шумят деревья» и т. д. А требуется понять «какое настроение, какие чувства» вызывает услышанное.

Следует предоставлять на уроке свободу учащемуся в проявлении своих вкусов, стремлений, желаний, которые образуют личностный

смысл, как проявление своего отношения к миру, поводом для которого становится искусство.

Любое художественное произведение - это мировоззрение, философия и кредо автора. В процессе интонационного слушания мы с учащимся вступаем в диалог с композитором. У нас возникает желание как бы ответить на его вопросы, звучащие в самой музыке.

Задача концертмейстера на уроке помочь учащемуся сформировать культуру восприятия и воплощения собственного и авторского замысла в яркую, выразительную звуковую форму. Для этого следует использовать такие творческие методы, как:

1. Метод художественного моделирования поисковой ситуации. Напр., «Если бы ты был композитором...»
2. Метод художественного контекста - это сравнение музыкального произведения с художественным произведением.
3. Метод переинтонирования, т. е. пение с разными интонациями, сравнение их и выбор точной интонации и т. д.

Педагогика сотрудничества в классе дает хорошие результаты. Студент является уникальной, неповторимой личностью, ищущей и способной на очень многое.

Мы постоянно учимся слышать (не слушать) музыку. Слышание - это восприятие музыкального образа, которое является основой занятий музыкой. Восприятие музыки является средством восприятия жизни. Отсюда вытекает, что знания, умения и навыки не будут главной целью. Они будут средством проникновения в мир музыки, а через него и в жизненные проблемы.

Одним из важнейших условий хорошего звучания является мышечная свобода всего тела. Зачастую, чувствуя себя неловко, учащийся ничего не может показать из того, что приготовил к уроку, он весь зажат. Эта проблема касается, как правило, всех. Связано это с личностными комплексами, гиперволнением на уроке. А пластика и умение интонировать телом, руками, лицом очень важны. Проблема работа над пластическим интонированием продолжается зачастую весь процесс обучения. В решение этой проблемы важнейшую роль играет психологический климат на уроке. Нужны: доброе слово, теплая интонация, бережное прикосновение к зажатым мышцам руками преподавателя.

Результатом нашей работы является постижение учащимися науки восприятия музыки, и они постепенно учатся воспроизводить музыкальное произведение так, как этого хотел бы автор. Слышать такое исполнение всегда очень приятно.

Таким образом, к основным профессиональным результатам нашей деятельности следует отнести способность подготовки учащихся к регулярному и профессионально грамотному выступлению на концертах, а также проявлению ими своих профессиональных навыков и умений на зачетах, экзаменах и уроках практики.

Список литературы:

1. Каган М.С. Проблемы методологии/Избранные труды в VII томах. – СПб, 2006. – Т. 1. – С. 6.
2. Коломиец Г.Г. Ценность музыки: философский аспект: монография. – Оренбург: ИПК ГОУ ОГУ, 2006. – 400 с.
3. Медушевский В.В. Интонационная форма музыки. – М.: Композитор, 1993. – 184 с.
4. Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры: Записки педагога. – М.: Госмузиздат, 1958. – 317 с.

К ВОПРОСУ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ «ЦИФРОВОГО ПОКОЛЕНИЯ» ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

Романова Мария Валерьевна

*канд. пед. наук, доцент ФГБОУ ВО МГЛУ,
РФ, г. Москва*

Maria Romanova

*PhD in Pedagogical Sciences Associate Professor MSLU,
Russia, Moscow*

Аннотация. В статье рассматривается феномен нового социального поколения «цифровых людей» как субъекта учебного процесса в рамках формирования их иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции. Анализируются социально-психологические характеристики представителей цифрового поколения в качестве современных факторов, влияющих на организацию процесса обучения иностранному языку. Освещается круг новых педагогических вызовов, связанных с когнитивными характеристиками представителей цифрового поколения: клиповое мышление, многозадачность, синдром умственного утомления.

Abstract. The article centers on the phenomenon of the new social generation of “digital natives” as the subject of their professional linguistic competence formation. Socio-psychological characteristics of digital natives are analyzed as potential pillars for the organisation of the foreign language teaching process. The new pedagogic challenges connected to the digital natives’ cognitive characteristics are highlighted: mosaic thinking, multitasking and mental fatigue syndrome.

Ключевые слова: цифровое поколение; клиповое мышление; многозадачность; синдром умственного утомления; профессиональная иноязычная коммуникативная компетенция; организация учебного процесса.

Keywords: digital generation; clip-on thinking; multitasking; syndrome of mental fatigue; professional foreign-language communicative competence; organization of educational process.

В наши дни эволюция техногенной среды влияет практически на все формы жизнедеятельности человечества, что делает проблему создания учебного процесса, стимулирующего личностное развитие современного учащегося, особо актуальной. Однако в настоящее время педагогика, равно как и лингводидактика не готова дать ответы на вопросы как обучать учащегося нового формата, а именно как обучать представителя так называемого «поколения Z».

Важно отметить, что термин «поколение Z» часто рассматривается в качестве синонима понятия «цифровой человек». Данный термин впервые был упомянут в статье американского социолога Марка Пренски «Аборигены и иммигранты цифрового мира» (2001), где он предложил к употреблению новые социальные характеристики «*homo sapiens digital*» или «*human digital*» («цифровой человек» - перевод наш), то есть человек, для кого технологии являются неотъемлемой частью жизни в самых различных сферах [7].

Психологи Джон Полффри и Урс Гассер также рассматривают термин «поколение Z» в качестве синонима термина «цифровое поколение», подразумевая под этим поколение детей и молодежи, прошедших социализацию в условиях широкого распространения цифровых технологий в сфере бытовой жизни, образования и профессиональной деятельности [6].

В последнее время в научных трудах специалистов в области методики преподавания и общей педагогики (Вербицкий А.А., 2016; Нечаев В.Д., 2016; Дурнева Е.Е., 2016; Семеновских Т.В., 2017), а также в культурно-образовательных электронных ресурсах СМИ

(Интернет-издание «Мел», электронный научный журнал «Медиаскоп», телевизионная программа «Культурная революция») высказывается критика относительно неспособности «цифровых учащихся» вчитываться в текст, анализировать полученную информацию, а также замечания об отсутствии у таких обучаемых логики и желания творчески мыслить, и затрагивается ряд других проблем, сводящихся к тезису о том, что «цифровое поколение думать не научишь» [5].

И в этой связи возникает вопрос: молодые люди - представители «цифрового поколения» не хотят или не могут? Или, возможно, могут, но делают это по-другому? Или, возможно, это мы, представители поколения «цифровых иммигрантов», то есть люди, которые изучили практический потенциал новейших информационных средств в зрелом возрасте, пытаемся вписать в традиционные рамки методики обучения субъект, представляющий собой уже не переходный вариант межпоколенной формации, а принципиально нового ученика «цифрового века»? При этом игнорируется тот факт, что в силу формирования познания мира при помощи информационных технологий с самого рождения когнитивный аппарат «цифровых учащихся» уже может быть адаптирован под определенные форматы восприятия информации.

В этой связи, по оценкам специалистов в области социологии, антропологии, психологии и психиатрии (У. Хоув, Н. Штраус, 1997; А.Ю. Ашкеров, 2005; Ж. Бодрийяр, 2006; М.Е. Сандомирский, 2011), образовательный процесс для представителей цифрового поколения необходимо выстраивать с учетом их следующих физиологических, социально-психологических и когнитивных особенностей:

- клипового мышления;
- способности к многозадачности;
- наличия синдрома умственного утомления.

Рассматривая **клиповое мышление** как первую социально-психологическую характеристику представителя «поколения Z», важно отметить, что в современной психологии данное явление трактуется как вектор в развитии отношений человека с информацией, способность быстро переключаться между разрозненными смысловыми фрагментами, но неспособность к восприятию длительной линейной последовательности — потока однородной и одностильной информации [4].

Следовательно основной проблемой клипового мышления является отсутствие контекста. В образовательном процессе мы традиционно опираемся на положение о том, что при восприятии любого связанного иноязычного текста формируется некий контекст — набор положений и допущений, которые уже были рассмотрены в связи с изучаемой тематикой, и любое новое положение из текста учащийся рассматривает

как в сформированном контексте, так и в контексте собственных знаний и опыта, в том числе и профессионального характера.

Однако, при клиповом мышлении понимание контекста затруднено, поскольку изначально клип не оставляет следов в связанной семантике явлений. Несмотря на то, что клип — это форма репрезентации информации, все проблемы, связанные с этим подходом, возникают исключительно при интерпретации контекста. Рассмотрим это на простом примере: человек, который увлекается политикой и понимает, что на самом деле происходит в политическом мире, совершенно спокойно может объединить новостные клипы в единую картину благодаря имеющемуся у него контексту. В противовес этой ситуации для человека незаинтересованного, информация, поданная в таком виде, будет являться набором разрозненных положений, в которых он не способен понять причины и следствия явлений, поскольку не видит между ними логических связей.

Важно отметить, что клиповый формат подачи информации не дает возможности для самопроизвольного образования данных связей, поскольку у человека с клиповым мышлением недостаточно опыта для их формирования [4].

В этой связи, на наш взгляд, зная причины возникновения и специфику клипового сознания, представляется возможным применять в учебном процессе определенные технологии, методы и приёмы, нейтрализующие его негативный эффект. В частности, технологией, опирающейся на фрагментированный материал и позволяющей глубоко воздействовать на восприятие учащегося, является технология презентации, которая может быть использована в качестве опоры при выполнении задания в виде изложения на иностранном языке профессионально-ориентированного текста или подготовленного иноязычного монологического сообщения на профессиональную тему.

Помимо этого иноязычная статья для устной презентации может быть предъявлена учащемуся не в традиционном, а в электронном виде гипертекста, снабженного перекрёстными ссылками, позволяющими в процессе чтения уточнить то или иное явление. В данном случае, кроме возможности использовать ссылки, немаловажен сам формат текста, поскольку, чем длиннее текст, тем более сложен его контекст. Таким образом, читающему «цифровому учащемуся» проще осознавать семантические связи между явлениями, описываемыми в тексте, так как они фактически существуют перед глазами — в контексте, а значит позволяют ему развить способность к восприятию и длительной линейной последовательности излагаемой информации.

Возможность комбинирования учебных заданий посредством выполнения различных видов речевой деятельности, например, чтения

текста и аудирования, аудирования и письма, аудирования и говорения и т. д. для поиска решения профессиональной проблемы также позволит ослабить негативные свойства клипового мышления, выраженные в неспособности учащегося выстраивать длинные логические цепочки.

В целом необходимо отметить, что комбинирование в процессе обучения иностранному языку профессиональной направленности является современным ключевым фактором, поскольку позволяет задействовать **умение многозадачности** представителя цифрового поколения. Данное умение выражается в способности эффективно обрабатывать несколько источников информации одновременно и в относительной легкости переключения между задачами и использованием различных медиа ресурсов в одно и то же время.

Данное умение наглядно иллюстрируется диаграммой эксперимента американского профессора Калифорнийского университета Информационных исследований Глории Марк, демонстрирующего вид многозадачности, представленный в исследовании компьютерного поведения «цифровых людей» [1].

В представленном на рисунке 1 десятиминутном отрывке записи экрана пользователь провел первые пять минут, чередуя несколько некоррелирующих между собою действий (проверка новостей, проверка электронной почты, браузеринг на сайте Netflix, просмотр видео на Vimeo и проверка аккаунта в Facebook). Далее пользователь начал работать над документами, синхронно просматривая при этом сериал «Сыны Анархии» на канале Netflix.

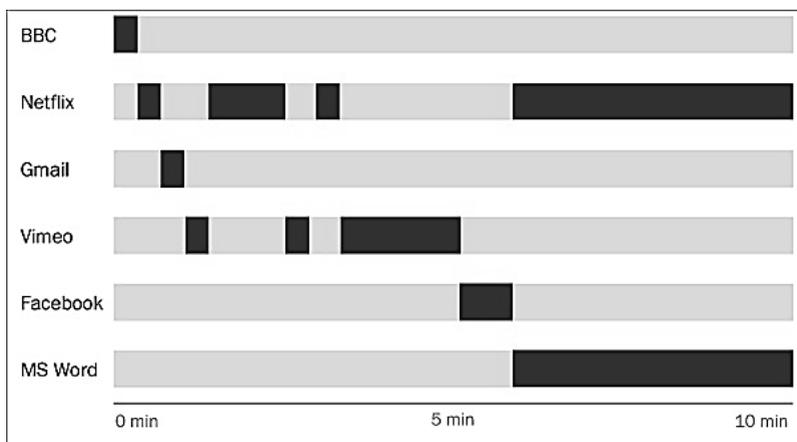


Рисунок 1. Данные эксперимента

Данные эксперимента демонстрируют развитые способности представителя цифрового поколения переключаться между задачами, одновременно пользуясь различными медиа. Однако такое чередование заданий повышает когнитивную нагрузку учащегося и заставляет их перенастраивать себя под каждую конкретную задачу. Психолог-исследователь Клифф Нэсс в своей научной работе, посвященной проблеме многозадачности, пришел к выводу о негативном влиянии хронической многозадачности на эффективность и когнитивные способности человека в целом [8]. В процессе исследований им было обнаружено, что при постоянном оперировании несколькими источниками информации индивиду намного сложнее отсеять нерелевантные стимулы, в следствии чего, переключаясь между разными типами задач, он затрачивает больше времени, чтобы сфокусироваться на новом действии.

В свою очередь нами была поставлена задача проверить влияние фактора многозадачности на процесс обучения студентов первого курса нашего вуза, которые являются непосредственными представителями «цифрового поколения». В этой связи было проведено анкетирование, нацеленное на изучение организации учебной деятельности обучаемых в ходе выполнения их домашних заданий в рамках освоения курса иностранного языка для профессиональных целей. В процессе анкетирования 64 студентам были заданы следующие вопросы, позволяющие проверить данные, полученные в ходе эксперимента Глории Марк:

1. Как вы делаете домашнее задание? Выберите наиболее подходящий рисунок.

Рисунок 1 7 %



Рисунок 2 93 %



2. В процессе домашней работы у Вас открыты дополнительные приложения на компьютере? Какие? 87%, Google переводчик, Вконтакте
3. В процессе домашней работы Вы просматриваете свой аккаунт в социальных сетях? Назовите, пожалуйста, данные соцсети. 80%, Вконтакте, Instagram, Telegram
4. В процессе домашней работы Вы смотрите фильм / видеоклипы / сериал? 13%
5. В процессе домашней работы Вы просматриваете свою почту? 30%
6. В процессе домашней работы Вы делаете перерывы? Если да, то как Вы отдыхаете? 87%
7. В процессе домашней работы Вы делаете несколько действий одновременно? Если, да, то опишите несколько их них. 94%

Рисунок 2. Вопросы анкетирования

На наш взгляд, результаты анкетирования, во-первых, подтверждают тезис о владении российскими студентами – представителями «цифрового поколения» многозадачностью. Стоит отметить, что отвечая на вопросы о параллельных действиях в виде переписки в чатах, просмотра аккаунта в соцсетях и поиска информации в сети Интернет во время выполнения домашней работы, учащиеся подчеркнули, что они концентрируются исключительно на выполнении заданий и поэтому в большинстве случаев (13 %) не смотрят телевизор и видео. Также практически все студенты (87 %) отметили, что делают перерывы на отдых в виде приема пищи, короткого сна или общения с домочадцами. При этом все респонденты указали, что постоянно нуждаются в кофе или чае в процессе выполнения домашней работы, что может указывать на потребность в активизации действия головного мозга, а также на необходимость устранения чувства усталости и сонливости.

На основе результатов анкетирования, нами были сделаны выводы о повышении когнитивной нагрузки студентов при чередовании заданий, заставляющих их перестраиваться на каждую конкретную задачу. При этом важно отметить, что многозадачность усложняет для учащегося процесс отбора нерелевантной информации, и без того отягощенный фактором клипового восприятия. В этой связи представляется важным пересмотреть традиционную организацию учебных действий таким образом, чтобы максимально эффективно использовать умение многозадачности и одновременно нивелировать отрицательный эффект перегрузки, которая может приводить к **синдрому умственного утомления**.

Синдром умственного утомления - это перегрузка, возникшая при выполнении умственных нагрузок, характеризующееся снижением показателей умственной работоспособности, понижением эмоционального тонуса, внимания, интереса к работе; обычно сопровождается изменениями функционального состояния сердечно-сосудистой и вегетативной нервной системы [3].

Важно понимать, что в силу погружения современного человека в значительно большей степени, чем раньше, информационный поток, который отличается разноплановостью и разнородностью, синдром умственного утомления становится неотъемлемым фактором повседневной жизни представителя любого поколения. Однако, нейрофизиологи, исследующие феномен умственного утомления в рамках международного проекта «Мозг и обучение», пришли к выводу, что клиповое мышление «цифрового учащегося» выступает в данном случае в качестве защитного механизма от информационно-психологических перегрузок в силу рассеяности и дефицита внимания, а также избегания

углубления в контекст при восприятии информации из многочисленных параллельных источников [2].

Кроме того, в рамках экспериментальных исследований вышеуказанного проекта было доказано, что определенный уровень умственного утомления возвращает мозг в зону оптимального функционального состояния, иными словами, позитивно влияет на скорость и прочность усвоения учебного материала. В этой связи были сформулированы рекомендации по организации учебного процесса для «цифровых обучающихся» в режиме нарастающей в течение учебного дня нагрузки, а также чередовании нескольких дней интенсивных занятий с днем полного отдыха. При этом очевидно, что данные рекомендации противоречат традиционным требованиям систематической ежедневной работы, однако, они обоснованы нейрофизиологическими особенностями представителей «цифрового поколения, а значит очень важны для координирования учебной деятельности учащихся в процессе формирования их иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции.

Таким образом, можно предполагать дихотомичность феноменов «клипового мышления» и «умственного утомления» для организации процесса обучения иностранному языку для представителей «цифрового поколения», что требует отдельного исследования с позиций лингводидактики.

Список литературы:

1. «Цифровое поколение» миллениалов: мифы и реалии. LPgenerator онлайн платформа. [Электронный ресурс] - URL: <https://lpgenerator.ru/blog/2016/02/10/cifrovoye-pokolenie-millennialov-mify-i-realii>.
2. Карпенко М.П. Телеобучение. М.: СГА, 2008. 800 с.
3. Умственное утомление. Большой медицинский словарь. [Электронный ресурс] - URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/medic2/48463>.
4. Фрумкин К.Г. Клиповое мышление и судьба линейного текста // К.Г. Фрумкин / Топос: онтологические прогулки: литературно-философский интернет-журн. – 2010. № 9. URL: <http://www.topos.ru/article/7371>.
5. Цифровое поколение думать не научишь. Культурная революция. Программа Михаила Швыдкого [Электронный ресурс] - URL: http://tvkultura.ru/anons/show/episode_id/252517/brand_id/20862.
6. Palfrey J., Gasser U. Born Digital. Understanding the first generation of digital natives. N.Y., 2008. P. 7.
7. Prensky M. Digital Natives, Digital Immigrants. On the Horizon. MCB University Press, Vol. 9 No. 5, October 2001, P.1-6.
8. Pea R., Nass C., Meheula L., Rance M., Kumar A., Bamford H., Nass M. Media use, face-to-face communication, media multitasking, and social well-being among 8-to 12-year-old girls. Developmental psychology 48 (2), P. 327–336.

1.3. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

МЕТОД ПРОЕКТОВ КАК СРЕДСТВО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Бахметова Юлия Николаевна

*главный специалист учебно-методического управления,
соискатель ученой степени кандидата педагогических наук;
ФГБОУ ВО Краснодарский государственный институт культуры,
РФ, г. Краснодар*

METHOD OF PROJECTS AS MEANS OF PROFESSIONAL TRAINING OF BACHELORS OF PEDAGOGICAL EDUCATION

Yulia Bakhmetova

*chief specialist of educational and methodical management,
the competitor of a scientific degree of candidate of pedagogical Sciences;
of the Krasnodar state Institute of culture,
Russia, Krasnodar*

Аннотация. В данной статье рассмотрен метод проектов как одна из педагогических технологий, необходимых для профессиональной подготовки бакалавров педагогического образования. Выявлено, что применение данного метода в процессе обучения обеспечивает высококачественную подготовку в будущей профессиональной деятельности.

Abstract. In this article the method of projects as one of the pedagogical technologies necessary for professional training of bachelors of pedagogical education is considered. It is revealed that the application of this method in the learning process provides high-quality training in future professional activities.

Ключевые слова: метод проектов; процесс обучения; профессиональная подготовка.

Keywords: project method; learning process; professional training.

На сегодняшний день приобретение теоретических знаний и их практическое использование для решения конкретных проблем становится актуальным аспектом обучения бакалавров педагогического образования в вузе. В настоящее время будущему специалисту недостаточно одних теоретических знаний, так как активно развивающаяся наука приводит к их стремительному устареванию. Умение успешно адаптироваться к постоянно меняющимся требованиям является основой социальной успешности и профессионализма – сегодня этому и должно учить любое образовательное учреждение. Введение в образовательное пространство вуза стандартов ФГОС ВО 3+ поставило перед вузами ряд проблем по выполнению определенных правил и требований, среди которых можно выделить проблему выбора методов, форм и технологий обучения, дающие возможность сформировать у обучающихся как общие, так и профессиональные компетенции и применить их на практике.

Уже изначально перед педагогом ставится выбор множества разнообразных педагогических технологий, применяемых для формирования профессиональных компетенций и способностей обучающихся. В данной работе мы проанализируем метод проектов, который по нашему мнению позволит решить ряд проблем по формированию профессиональных компетенций у студентов как одно из важных требований современных образовательных стандартов и профессиональной деятельности.

На данный момент традиционные методы и технологии, используемые в сфере образования, частично формируют профессиональные качества и компетенции, учащиеся не способны в полной мере сформировать их самостоятельно, что и приводит к проблемам и затруднениям в их будущей профессиональной деятельности. Опыт показывает о необходимости повышения качества овладения студентами высших учебных заведений предметов цикла профессиональных дисциплин. Решение проблемы профессиональной подготовки бакалавров педагогического образования требует разработки и внедрения инновационных методов, технологий и форм в процесс обучения, которые будут направлены на формирование познавательного интереса студентов, на формирование мотивации к учебной и самостоятельной деятельности, умения применять полученные знания в процессе изучения профильных дисциплин, формирования методической культуры, компетенций и т. п. Одним из таких методов нами и выделен метод проектов.

Метод проектов – один из методов, который направлен на формирование самостоятельных исследовательских знаний и умений, помогающий формированию креативных способностей, мышления,

компетенций, применять знания, приобретенные в процессе всего учебного времени и присоединяющий к конкретным профессионально важным вопросам. Одной из основополагающих характеристик современного специалиста, действующего в пространстве образования, является его способность к проектной деятельности. В основе метода проектов в высших учебных заведениях лежит формирование познавательных навыков, умений самостоятельно конструировать собственные знания, умения ориентироваться в информационном пространстве, развитие логического и творческого мышления [4].

Метод проектов в высших учебных заведениях обязательно связан с самостоятельной деятельностью - масштабной, индивидуальной, групповой, которую выполняют на протяжении определенного промежутка времени. Метод проектов всегда предполагает решение какой-либо проблемы. Для студента проект – это возможность максимально показать свой творческий потенциал, средство самореализации. Это деятельность, которая позволяет проявить себя как индивидуально, так и в группе, показать свои знания, применить эти знания и в итоге продемонстрировать полученный результат.

Проектирование в вузе – это непременно практико-ориентированная деятельность. Метод проектов как один из путей активизации познавательной деятельности студентов в процессе обучения был предложен в XX веке американским педагогом В. Килпатриком. Согласно его теории, предоставление обучающимся возможности для самостоятельного получения знаний в процессе решения поставленных практических целей и задач, побудивших к поиску нужной информации в различных научных источниках, было главной целью этого метода, а задачей педагога является корректировка деятельности учащихся и их консультирование [1].

Данный метод является системной частью обучения, в процессе которого студенты приобретают знания, выполняя практические проекты, которые со временем должны усложняться. Проект можно обусловить как комплекс определенных заданий и упражнений, предполагающих организованную, длительно значимую для студентов самостоятельную исследовательскую деятельность, которая выполняется как в аудитории, так и во время прохождения различных видов практик [2]. Основной целью метода проектов является непрерывное побуждение интереса и мотивации студентов к отдельным проблемам, предусматривающее овладение ими определенной системой знаний, в том числе и через проектную деятельность, которая включает практическое применение самостоятельно приобретенных знаний в процессе решения практических задач. Главной целью данного метода

является наличие существенной проблемы, подразумевающей интегрирование знаний, исследовательского поиска путей ее решения, необходимости самостоятельной деятельности.

С помощью метода проектов будущих специалистов можно научить:

- определять и выявлять практические и научные проблемы;
- проводить их анализ и интерпретацию;
- искать пути и методы их решения;
- грамотно применять полученную информацию для решения поставленных целей и задач [4].

Метод проектов, как правило, относится к нетрадиционным методам обучения, вследствие этого он способен обеспечить:

- активность даже тех студентов, которые, предпочитают находиться в стороне на занятиях;
- формирование у студентов профессиональных способностей и мотивации;
- улучшение коммуникативных навыков и компетенций обучающихся, поскольку данный метод требует много разговорных действий;
- формирование уверенности в профессионализме у студентов даже на теоретических занятиях;
- сформированность у студентов ряда значительных способностей, таких как коллективное принятие решений, умение работать в коллективе, творческого профессионального мышления, креативности;
- привлечение студентов к решению проблем, максимально приближенных к будущей профессиональной деятельности [5].

Для того чтобы создать конкретные условия для самостоятельной творческой проектной деятельности, с обучающимися необходимо проводить подготовительную работу. Должна быть тщательно предусмотрена и организована образовательная среда учебного заведения. Приступая к работе с проектом, студент должен владеть необходимыми знаниями, умениями и навыками в содержательной сфере метода проекта. Каждому студенту потребуются в определенной степени, сформированные специальные умения и навыки для самостоятельной работы.

Каждый проект должен быть обеспечен определенными требованиями: материально-техническое и учебно-методическое оснащение в учебном заведении, доступ к фонду и каталогам вузовской библиотеки, интернету, аудио и видео материалам, дополнительно включающиеся участники или специалисты и т. п. Различные проекты потребуют и разного обеспечения. Проектная деятельность обучающихся побуждает к организации и информационного пространства учебного заведения.

Кроме того, необходимо обеспечить заинтересованность в работе над проектом, т. е. в определенной степени сформировать мотивацию. Для этого необходимо профессионально осуществить погружение студента в проект, заинтересовать поставленной проблемой и перспективой практической пользы в дальнейшей работе. Проектирование, предполагающее создание технического, научного или социального проекта, идеи, замысла, с реализацией которых будет связана профессиональная деятельность обучающегося, является существенным элементом всей образовательной среды вуза. В этом случае, образование служит непосредственно созданию новых понятий, концепций и знаний, становится продуктивным видом социальной деятельности [2].

Грамотное применение метода проектов в совместной деятельности студентов может привести в учебный процесс принципиально иную по сравнению с традиционным обучением систему взаимоотношений, принципиально другой подход к познавательной деятельности обучающихся, основанный на использовании их интеллектуальных и творческих возможностей, взаимной работы, самостоятельности и творческом мышлении. Метод проектов отвечает требованиям, предъявляемым к современной системе образования. Основой метода проектов является формирование познавательных навыков, развитие логического и креативного мышления обучающихся, умения самостоятельно конструировать собственные знания, ориентироваться в информационном пространстве, сформировать профессиональные компетенции. Проектный метод позволяет целесообразно совмещать теоретические знания и их практическое применение, это гибкая модель организации учебного процесса, ориентированная на самореализацию личности обучающихся, развитие их интеллектуальных качеств и творческих способностей. Каждый проект, реализуемый в учебном процессе вуза, есть результат скоординированных совместных действий педагога и студента, студента и студента. Их совместная исследовательская деятельность является наиболее подходящей формой творческого сотрудничества. Работая над проектом, студент учится самостоятельно приобретать знания и применять их на практике, так же совершенствует свои коммуникативные навыки и умения, изучает различные точки зрения на разные проблемы, овладевает навыками исследовательской деятельности, формирует методическую культуру в целом.

Следовательно, метод проектов позволяет представить учащимся научные сведения наилучшего характера, дать возможность наиболее качественно освоить учебный материал, работать на эффективное применение полученных умений и навыков, реализацию своих способностей, которые позволят наилучшим образом осуществить будущую профессиональную деятельность.

Список литературы:

1. Зерщикова Т.А. О способах реализации метода проектов в вузе // Проблемы и перспективы развития образования: материалы Междунар. науч. конф. Т. II. - Пермь: Меркурий, 2011. – С. 79-82.
2. Нефедова Л.В. Проблемы проектирования и внедрения новых технологий обучения в процессе профессиональной подготовки в вузе // Педагогика. 2005. № 6. - С. 35-38.
3. Бахметова Ю.Н., Егорова Е.Н. Современные педагогические технологии как объективная потребность // Общество: Социология. Психология. Педагогика (Теория и практика общественного развития). – 2016. – № 1. – С. 66-68.
4. Полат Е.С. Метод проектов // Метод проектов: уч.-метод. сб. / БГУ. Центр проблем развития образования. – Минск: РИВШ БГУ, 2003, С. 39–47.
5. Попова Е.Э. Метод проектов в обучении студентов старших курсов / Е.Э. Попова // Организация самостоятельной работы студентов на факультете вуза: Материалы междунар. науч.-прак. конф. - Мн.: БГУ, 2006, С. 197–199.

1.4. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ, СПОРТИВНОЙ ТРЕНИРОВКИ, ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ И АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

ПОЛЬЗА ПЛАВАНИЯ ДЛЯ ЗДОРОВЬЯ ЧЕЛОВЕКА

Деменчук Дмитрий Николаевич

*студент, Алтайский государственный
гуманитарно-педагогический университет им. В.М. Шукшина,
РФ, г. Бийск*

Повитухина Людмила Борисовна

*ст. преподаватель, Алтайский государственный
гуманитарно-педагогический университет им. В.М. Шукшина,
РФ, г. Бийск*

BENEFITS SWIMMING FOR HUMAN HEALTH

Dmitriy Demenchuk

*a student,
Shukshin Altai State Humanities Pedagogical University,
Russia, Biysk*

Ludmila Povitukhina

*senior lecturer,
Shukshin Altai State Humanities Pedagogical University,
Russia, Biysk*

Аннотация. В статье раскрыта польза плавания для здоровья человека, перечислены факторы, которые благотворно влияют на организм человека при занятиях плаванием.

Abstract. The article contains benefits of swimming for human health, factors that beneficially influence on human health while going swimming.

Ключевые слова: плавание; здоровье; физическая нагрузка; вода.

Keywords: swimming; health; physical load; water.

Занятия плаванием занимают ведущее место по эффективности оздоровления, имея немного противопоказаний, в отличие от других видов спорта. Плавание - это лучшее решение для тех, кому противопоказаны другие виды спорта в связи с заболеваниями позвоночника и суставов, а также людям с ожирением и беременным женщинам.

Рассмотрим основные причины, согласно которым необходимо заниматься плаванием:

Улучшение мышечного тонуса

Во время плавания прорабатываются все группы мышц, так как для поддержания тела на поверхности воды необходимо участие каждой мышцы. Уровень физической нагрузки зависит от выбранного вида плавания, будь то брас, кроль или баттерфляй. Получаемая во время занятий нагрузка способствует увеличению силы и выносливости мышечных тканей, приобретению развитого мышечного корсета, не оказывая нагрузку на суставы и межпозвоночные диски.

Усилия, совершаемые во время занятий в бассейне, более безопасны, чем в зале, так как вода охлаждает тело, а поочередное напряжение и расслабление мышц ведет к снижению степени утомляемости.

Улучшение состояния позвоночника и суставов

Во время плавания на суставы, в отличие от других видов спорта, не оказывается нагрузка, снижается вероятность получить травму. При занятиях в бассейне они находятся в постоянном движении, за счет чего развивается их подвижность и эластичность. Движения руками способствуют проработке локтевых и плечевых суставов, а при гребле ногами — коленных и тазобедренных. Особую пользу имеет плавание для позвоночника. Вода поддерживает тело, благодаря чему компрессионные явления становятся менее выраженными. Сдавленные межпозвоночные диски и их корешки освобождаются, из-за чего люди, имеющие остеохондроз шейного или грудного отдела, после занятий плаванием чувствуют существенное улучшение состояния и легкое головокружение – это значит, что в организме возобновился транспорт кислорода.

При помощи плавания лечат многочисленные дистрофические и дегенеративные изменения, искривление позвоночного столба легкой и средней степени выраженности, проводят профилактику сколиоза, кифоза и лордоза.

Укрепление сердечно-сосудистой системы

Огромную пользу имеет плавание для работы сердца и всей сосудистой системы. Во время занятий тело занимает практически горизонтальное положение, за счет чего сердечной мышце гораздо

легче перегонять жидкость по кровеносной системе. В бассейне нагрузка на сердечные клапаны увеличивается, что обеспечивает эффективную тренировку органа. Сердечная мышца становится сильнее, увеличивается объем крови, выталкиваемой органом к периферии. Сердце пловца может в минуту сокращаться до 200 ударов, увеличивая объем перегоняемой крови от 4 литров в минуту до 40. Этот ресурс позволит лучше снабжать кислородом весь организм, улучшая питание каждой клеточки тела.

Систематические тренировки приводят к существенному снижению сердечного ритма (у профессиональных пловцов пульс составляет 40-60 ударов в минуту). Такая динамика обусловлена увеличением мощности сердечной мышцы, выталкивающей больше крови – ее деятельность становится более эффективной. Сердце при сниженной частоте сокращений в период покоя меньше изнашивается. По этой причине плавание назначают в качестве физиотерапии при гипертонии.

Тренировки развивают выносливость за счет увеличения объема кровяной массы, что сопровождается снижением утомляемости, исчезновением отдышки и головокружений при нагрузках высокой интенсивности.

Плавание оказывает положительное влияние на работу внутренних органов, поэтому его назначают с целью борьбы с варикозом, геморроем, сердечной недостаточностью.

Улучшение работы дыхательной системы

Занятия плаванием требуют большого количества воздуха, который у пловцов согласован с движениями руками и ногами и является основным движущим инструментом. По этой причине объем легких у пловцов даже на непрофессиональном уровне существенно выше, чем у людей, не имеющих к водным видам спорта отношения.

Давление воды на легкие заставляет воздух выходить полностью и стремительно, за счет чего усложняется вдох. Это приводит к развитию грудных мышц и мускулатуры, отвечающей за движение грудной клетки. Так как вдыхать воздух приходится максимально сильно, то у пловцов разрабатываются легкие полностью, что формирует большой объем легких, который может достигать пяти литров. Этот факт позволяет повысить выносливость и провести профилактику многих заболеваний респираторного типа.

Уравновешивание работы нервной системы

Плавание положительно влияет на протекание нервных импульсов в организме, уравновешивая процессы торможения и возбуждения. Любые водные занятия, в том числе водное поло, синхронное плавание, аквааэробика или даже плавание в ластах – это лучший инструмент для укрепления нервов.

Вода расслабляет, успокаивает, снимает нервно-психическое напряжение; позитивно влияет на протекание психических процессов у детей, улучшая память и внимание; оказывает лечебное воздействие при депрессивных состояниях, бессоннице, тревоге и фобиях; является эффективной профилактикой церебрального паралича, нервного тика, болезни Паркинсона; улучшает зрение, способствует формированию хорошего настроения, увеличивает жизненные силы и как доказали психологи, развивает уверенность в себе.

Укрепление иммунной защиты

Водные процедуры являются эффективным средством закаливания, что способствует укреплению иммунной системы. Ученые доказали, что если регулярно плавать в бассейне, то риск развития различных вирусных заболеваний снижается в 10 раз. Для укрепления здоровья подойдут любые виды плавания, главное – соблюдать режим и посещать бассейн регулярно.

Избавление от лишнего веса

Это самый эффективный с точки зрения жиросжигания вид спортивных занятий, позволяющий быстро терять лишний вес и формировать спортивную фигуру. Особенность тренировок заключается в том, что тело в воде (как в море, так и в бассейне), вынуждено вырабатывать больше тепла, чтобы поддерживать оптимальную температуру.

Интенсивная энергозатрата – главный инструмент, ведущий к похудению. Учеными было подсчитано, что каждый из стилей плавания имеет конкретную трату энергии за 10 минут:

- брассом – до 60 калорий;
- кролем – до 100 калорий;
- баттерфляем – до 150 калорий.

Вода производит на тело массажный эффект, избавляя от целлюлита и дряблой кожи. Чтобы рост мышц был эффективным, а потеря веса интенсивной, необходимо проводить систематические тренировки (2-3 занятия в неделю). Стили плавания следует чередовать, постоянно поддерживая тело на поверхности воды.

Итак, плавание является щадящим видом спорта и не оказывает никакого вреда для здоровья человека. У него практически нет противопоказаний ни по возрасту, ни по состоянию здоровья.

Это вид спорта, который дает возможность исправить осанку, улучшить работу сердечно-сосудистой и дыхательной системы, а также снять нервное напряжение и убрать лишний вес.

Список литературы:

1. Влияние плавания на организм [Электронный ресурс]: офиц. сайт о плавании, 2012 - 2018. – Режим доступа: – http://plavaem.info/vlijanie_na_organizm.php (01.06.2018).
2. Польза плавания [Электронный ресурс]: офиц. сайт Всегда здоров, 2018. – Режим доступа: - <http://vsegdazdorov.net/story/polza-plavaniya> (01.06.2018).
3. Польза плавания или 11 причин быть здоровым [Электронный ресурс]: офиц. сайт, 2018. - Режим доступа: – <http://myadvices.ru/polza-plavaniya/> (01.06.2018).

ПОЛОЖИТЕЛЬНОЕ ВЛИЯНИЕ БОКСА НА ЗДОРОВЬЕ

Курдиани Вано Владимирович

*студент, Алтайский государственный
гуманитарно-педагогический университет им. В.М. Шукшина,
РФ, г. Бийск*

Повитухина Людмила Борисовна

*ст. преподаватель, Алтайский государственный
гуманитарно-педагогический университет им. В.М. Шукшина,
РФ, г. Бийск*

POSITIVE IMPACT OF BOXING ON HEALTH

Vano Kurdiani

*student,
Shukshin Altai State Humanities Pedagogical University,
Russia, Biysk*

Ludmila Povitukhina

*senior lecturer,
Shukshin Altai State Humanities Pedagogical University,
Russia, Biysk*

Аннотация. Статья посвящена положительному влиянию бокса на организм человека. Перечислены основные упражнения, с соблюдением техники которых достигается наибольший эффект.

Abstract. The article is dedicated to the positive impact of boxing on the human organism. Enumeration of base exercises compliance with the technique of which guarantees the greatest effect.

Ключевые слова: здоровье; техника бокса; эффективность бокса; физическая нагрузка; мышцы.

Keywords: health; boxing techniques; efficiency of boxing; physical load; muscles.

Бокс — это контактный вид единоборства, который характеризуется ударами руками, а также, несвойственными многим стилям боевых искусств, уклонами и нырками. Турниры по кулачным боям, напоминающим бокс, проходили ещё в древней Греции. По-настоящему бокс стал спортивным единоборством в 688 году до н. э., когда кулачные бои были впервые включены в программу античных Олимпийских игр. На Руси так же существовали “кулачные бои”. Первые упоминания о таких поединках были сделаны летописцем Нестором в 1048 году. Поединок «сам на сам» – поединок двух кулачных бойцов. Современный бокс зародился в Англии в начале XVIII века.

Этот стиль единоборств подойдет тем, кто хочет развить в себе как в физические, так и морально-волевые качества. Стоит заметить, что бокс благотворно влияет не только на дыхательную, но и на сердечно-сосудистую системы. Кроме того, такие тренировки позволяют развить реакцию и выносливость, стать быстрее и освоить непростую технику удара, позволяющую постоять за себя, либо своих родных в неприятных жизненных ситуациях. Практически все спортсмены, занимающиеся данным видом спорта, обладают развитой мускулатурой и выглядят подтянутыми. В целом, вид у таких спортсменов очень внушительный. Во время спарринга с противником у боксера задействованы все группы мышц, а сам он никогда не стоит на одном месте. В это время функционирует корпус, задействованы ноги, а самое важное – работает голова. Профессиональный спортсмен мыслит тактично и обязательно продумывает, что будет делать противник наперед. В таком случае можно будет с уверенностью защищаться от атак и при этом оперативно закончить нокаутом раунд. Итак, плюсы от занятий боксом:

- организм находится в тонусе и имеет сильный иммунитет;
- развитие силы и мускулатуры;
- постоянные тренировки помогают вести эффективную борьбу с лишними килограммами;
- бокс улучшает работу легких и сердца;
- развивается координация движений;

- данный вид спорта помогает выработать хорошую реакцию на удар и при этом научиться ощущать дистанцию;
- укрепление морально-волевых качеств, уверенности в себе, появление веры в собственные силы.

Идеального возраста для бокса нет. Специальные спортивные школы могут принять каждого, начиная с раннего возраста заканчивая пожилыми людьми. Перед посещением боксерского зала нужно проконсультироваться у врача или пройти обследование. Благодаря таким тренировкам уже в раннем детстве у мальчика можно будет воспитать сильный характер, силу воли и, конечно же, уверенность в себе. Можно научиться ставить удар, уходить от прямых атак и уверенно противостоять любому оппоненту. При этом его телосложение и опыт будут не такими важными. Занятия боксом рекомендуется проводить под постоянным контролем опытного тренера. Он поможет с постановкой удара, а его советы предотвратят появление травм. Наставник расскажет о боксерских бинтах и технике их наматывания для сохранения костяшек пальцев в целости. Тренировки без опытного спортсмена возможны, как только усвоятся основные навыки. Для оттачивания мастерства необязательно постоянно ходить в спортзал: отрабатывать удары можно в домашних условиях. Например, упражнение бой с тенью и отработка ударов перед зеркалом. Так же для тренировок дома существуют боксерские мешки и лапы. Выбор оборудования зависит от целей – развить точность или силу удара. Для начала тренировок не нужно много инвентаря. Основным является спортивная легкая обувь, шорты, майка. Со временем докупают боксерские перчатки, бинты, скакалку и теннисный мячик (для развития реакции). Так же не стоит пренебрегать средствами защиты такими как шлем, капа, бинты и бандаж.

Наиболее эффективные упражнения в боксе – это упражнения со скакалкой. Использование прыжков на скакалке тренирует выносливость, реакцию и умение напрягать и расслаблять мышцы в нужный момент. Большинство новичков имеют такую проблему: они всегда задействуют свои мышцы и не знают, как их расслаблять. Начинающие спортсмены будут прилагать свою энергию все время, прыгая на скакалке, в то время как опытные прыгуны будут расслаблять мышцы, совершая очень короткие прыжки, которые требуют лишь доли секунды сокращения мышц.

Спарринг. Не существует тренировки, которая имитирует условия боя лучше, чем спарринг. Помимо азарта от обмена ударами, он также является отличной боксерской тренировкой. Ты задействуешь каждую мышцу своего тела, прыгая, закручиваясь и контролируя усилия для того, чтобы реагировать на каждое движение соперника. Этот вид подойдет только для более продвинутых спортсменов.

Работа на лапах. Это одно из лучших боксерских упражнений, которое можно выполнять, будучи бойцом. Оно позволяет практиковать более реалистичные боевые маневры, без необходимости драться с живым соперником. Это самая приближенная к реальному бою вещь, после спарринга. Работа на лапах может помочь улучшить ударные навыки (техника, мощь, скорость, выносливость, точность), улучшить атакующие навыки (углы, комбинации), улучшить защитные навыки (блоки, сбивки, уклоны, нырки), практиковать движения против живого соперника (работа ног, стратегия, выработка стиля, контр - удары).

Работа на мешке. Тренировка на боксерском мешке представляет большое количество преимуществ для спортсменов. Следует знать, что прежде чем приступить к занятиям, нужно сначала научиться техникам ударов в воздух, чтобы хорошо отработать движения и не травмироваться. Эти движения в воздух должны быть широкими, плавными и пластичными.

Для боксера тренировка на боксерском мешке дает огромное преимущество при выполнении ударов в воздух и конкретизирует внутренние ощущения, связанные с этими упражнениями. Это отличный способ почувствовать глубину удара, который отвечает за выработку техничности.

Бой с тенью. Одно из самых недооцениваемых боксерских упражнений. В физическом плане, оно развивает формирование удара, скорость и баланс. Можно отрабатывать все, что хочешь с полной скоростью и двигаться. Оно тренирует тело пробивать быстрые удары и дает возможность практиковать все боевые движения. Нужно пользоваться возможностью отрабатывать все, что хочешь, например, нанесение сложного контр - удара, чтобы пройти защиту соперника. Ты визуализируешь, когда делаешь бой с тенью, двигаясь вокруг воображаемого соперника. Бой с тенью перед зеркалом позволяет проверить формирование своих ударов и увидеть немедленные изменения в своих движениях. Отлично развивает воображение.

Бокс достаточно многогранный спорт, в котором никак не обойтись без фантазии. Так как в боксе разрешены только удары руками, основных ударов всего три. Приходится подключать фантазию, комбинировать удары и серии ударов, с нырками и уклонами. Это захватывающий спорт, требующий от человека быстрой реакции и волевых качеств личности. В итоге, мы получаем, что занятия боксом, при наличии наблюдающего опытного тренера рядом, может стать не только отличным инструментом для развития здоровья, но и для укрепления уверенности в себе.

Список литературы:

1. Дамиос [Электронный ресурс]: офиц. сайт, 2017. – Режим доступа: https://www.domyos.ru/sovet/rabota-na-bokserskom-meshke-a_163285 (22.05.2018).
2. Левел китчен [Электронный ресурс]: офиц. сайт, 2018. – Режим доступа: <https://levelkitchen.com/blog/stil-zhizni/boks-kak-sposob-uluchshit-zdorove/> (22.05.2018).
3. Эксперт боксинг [Электронный ресурс]: офиц. сайт, 2018. – Режим доступа: <https://www.expertboxing.ru/boks-trenirovka> (22.05.2018).

РАЗДЕЛ 2. ПСИХОЛОГИЯ

2.1. КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ

ГЕНДЕРНЫЕ РАЗЛИЧИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ: НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

Бизюк Александр Павлович

канд. психол. наук, доцент,
ЧОУВО «Институт специальной педагогики и психологии»,
РФ, г. Санкт-Петербург

Кац Екатерина Эдуардовна

старший преподаватель,
РФ, г. Санкт-Петербург

Колосова Татьяна Александровна

канд. психол. наук, доцент,
Санкт-Петербургский государственный университет,
РФ, г. Санкт-Петербург

Сорокин Виктор Михайлович

канд. психол. наук, доцент,
Санкт-Петербургский государственный университет,
РФ, г. Санкт-Петербург

Гендерные особенности являются одной из широко обсуждаемых тем в современном научном сообществе. Психолого-педагогические аспекты этого вопроса включают в себя поиски стратегий обучения детей с учетом не только возрастных, но и половых различий в психическом и речевом развитии. Общепринятым является мнение об опережающем речевом развитии девочек по сравнению с мальчиками [1].

Частота возникновения речевых нарушений, и в частности, нарушений письменной речи, существенно выше у мальчиков [1; 6]. Указанные факты позволяют высказать предположение о существовании определенных различий в механизмах расстройств письма у мальчиков и девочек. В связи с этим нами было предпринято исследование, направленное на выявление взаимосвязей между показателями выполнения нейропсихологических проб и количеством орфографических ошибок в письменных работах у мальчиков и девочек.

Методика исследования включала в себя комплекс нейропсихологических и патопсихологических проб, позволяющих оценить функциональное состояние различных отделов коры головного мозга: проба на реципрокную координацию движений; проба на динамический праксис; графическая проба «Заборчик»; воспроизведение ритмов по речевой инструкции; проба реакции выбора; пробы на праксис позы пальцев; пробы Хэда; предъявления вербального стимульного материала с помощью шепотной речи; воспроизведения ритмов по слуховому образцу; проба на оценку предметных звуков; методика «Исключение лишнего» (вербальный вариант); кубика Коса; решение арифметических задач (субтест из батареи Векслера); перечисление предметов одного класса; 10 слов по Лурия; методика «Исключение лишнего» (образный вариант); понимание переносного смысла; выстраивание последовательности сюжетных картин; зрительная память (проба на узнавание невербализуемых фигур); проба на левостороннее игнорирование. Исследование нарушений письма у младших школьников проводилось при помощи специально подобранных текстов для записи под диктовку и списывания [2].

В исследовании принимали участие 150 обучающихся 3-х классов (9-10 лет), посещающих общеобразовательные школы Санкт-Петербурга. Исследуемая группа включала 78 девочек и 72 мальчика.

Корреляционный анализ позволил выявить различия в структуре корреляционных графов в группах мальчиков и девочек. В группе мальчиков выявлено шесть корреляций нейропсихологических показателей с показателем количества орфографических ошибок, в группе девочек – только три. По полученным нами данным, мальчики в среднем допускают на 40% орфографических ошибок больше по сравнению с девочками, что, с учетом результатов корреляционного анализа, предполагает у них вариативность причин порождающих дизорфографию. Наличие меньшего числа корреляционных связей у девочек с учетом более раннего созревания у них речевых функций может свидетельствовать о более жесткой и высокоуровневой специализации морфофункциональных мозговых систем, обеспечивающих грамотное письмо.

При рассмотрении структур корреляций у мальчиков и девочек обнаружили различные модели включенности изученных показателей в обусловливание орфографических навыков. Единственной методикой, эффективность исполнения которой оказалась представленной в обеих группах, оказалась методика кубики Косса. Нейропсихологический анализ работы со стимульным материалом этой методики позволяет выделить несколько психологических механизмов. Во-первых, это заметное соучастие оптико-пространственного фактора, преимущественно связанного со зрелостью теменно-затылочных зон коры. Эти же участки мозга включаются и в конструктивную деятельность, реализация которой требует дополнительного привлечения механизмов анализа и синтеза, играющих ключевую роль в обучении орфографически правильному письму. Правописание окончаний базируется на сформированности системы грамматических значений, умения определять синтаксическую функцию слова в предложении. Общепринятой является точка зрения, в соответствии с которой наиболее сложные виды интеллектуальной деятельности обеспечиваются задней ассоциативной зоной мозга. К числу ее нагрузок относится и оценка такого семантического фактора как грамматическое значение, передаваемое флексиями. Можно предположить, что недостаточная сформированность этих зон коры параллельно проявляется и в низкой успешности выполнения кубиков Косса, и в ошибках правописания безударных окончаний.

Подтверждением значимой роли анализа и синтеза в становлении орфографической компетенции в группе девочек является достоверная корреляция между балльной оценкой по методике «Исключение лишнего -вербальный вариант» и грамотностью письма. Однако, нельзя исключить и влияние уровня лексического развития на успешность усвоения орфографических умений и навыков. Чем выше уровень структурированности лексики, тем при прочих равных условиях эффективнее выполнение всех операций, необходимых для применения орфографических правил [5]. Аналогичная тенденция обнаруживается у мальчиков, но с той лишь разницей, что для данной группы ключевым фактором в обусловливании становления орфографической компетентности выступают операции конкретизации, актуализирующиеся в пробе «Перечисление предметов одного класса».

У мальчиков выявлена значимая корреляция орфографической компетенции и арифметических способностей. Здесь меньше представлена проблема соотношения элемента и класса (частного и общего), но существенно большая нагрузка ложится на оценку семантики задачи и программное обеспечение логики ее решения. Это значит, что функциональную слабость в этой группе испытуемых обнаруживают

зона угловой извилины левого полушария и префронтальная и премоторная кора лобных долей, известная как основной организатор сложных форм деятельности и поведения. Это косвенно подтверждает тот факт, что женщины превосходят мужчин в скорости арифметических операций [4].

В группе девочек выявлена значимая корреляция количества орфографических ошибок с успешностью вербального механического запоминания. Одним из обоснований включения этой методики в блок нейропсихологических проб явилось широко распространенное мнение о роли слухо-речевой памяти в усвоении русской орфографии [3]. По-видимому, при усвоении и применении правил орфографии девочки более склонны опираться на заучивание. У мальчиков влияние этого фактора на орфографическую правильность письма не обнаружено.

Анализ корреляционного графа показывает наличие связи между количеством орфографических ошибок и эффективностью исполнения пробы на динамический праксис «Кулак-ребро-ладонь», определенно связанной с премоторными зонами лобной коры, которые параллельно определяют разворачивание во времени практически всех и моторных, и интеллектуальных функций. Одним из вариантов объяснения рассматриваемой корреляции выступает предположение об отрицательном влиянии несформированности программирования последовательности графических элементов на возможность орфографически правильного написания слова.

Среди спектра корреляций орфографических ошибок с нейропсихологическими показателями статистическую значимость у мальчиков обнаружило воспроизведение ритма по образцу. Эта корреляция имеет свои основания в сформированности восприятия ритмической структуры слова. Трудности определения места словесного ударения приводят к невозможности адекватного подбора проверочного слова при написании слов с безударными гласными. Эта часть психической деятельности в значительной степени определяется зрелостью и функциональной полноценностью внеядерных зон височной коры. Однако в реализации данной пробы известное место занимает само исполнение ритма испытуемым, которое регулируется премоторной зоной коры. Эта часть мозга уже обнаруживала свою заинтересованность при исполнении пробы на динамический праксис у мальчиков, что подчеркивает ее роль в реализации орфографических навыков.

Еще одной статистически значимой корреляционной связью, выявленной в группе мальчиков, выступает обусловленность орфографической грамотности результатами исполнения по методике

«Последовательные картинки». Работа с этой методикой включает перцептивные, гностические и логические компоненты, полноценная интеграция которых обеспечивает правильность решения предложенных задач. Смысловая нагрузка этой методики в нейропсихологическом контексте выводит преимущественно на функциональную зрелость двух зон коры, которая весьма поздно структурируется в онтогенезе – это передняя и задняя ассоциативные зоны.

Таким образом, как видно из представленных материалов имеются существенные различия в обусловливании орфографических навыков у мальчиков и девочек как по числу факторов, включенных в подобное обусловливание, так и по содержанию психических нагрузок, которые за ними скрываются.

Список литературы:

1. Бендас Т.В. Гендерная психология СПб, 2005.
2. Иншакова О.Б., Назарова А.А. Методика выявления дизорфографии у младших школьников. – М.: В. Секачев, 2013.
3. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей: Учебно-методическое пособие - СПб.: МиМ, 1997.
4. Дружинин В.Н. Психология и психодиагностика общих способностей. -- М.: Наука, 1994.
5. Степанова Т.А. Письменная речь младшего школьника в аспекте гендерных различий. Автореф. на соиск. уч.ст. канд. филолог. наук. Череповец 2007.
6. Ушакова Р.Ю. Гендерные особенности речи детей дошкольного возраста. Автореферат на соискание уч. ст. кандидата психологических наук. Иркутск, 2006.

2.2. ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

ЧЕГО БОЯТЬСЯ ДЕТИ? ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДЕТСКИХ СТРАХОВ

Гладышева Валерия Андреевна

*психолог,
ГБУ ВО «Центр психолого-педагогической поддержки
и развития детей»,
РФ, г. Воронеж*

Воронина Марина Александровна

*психолог,
ГБУ ВО «Центр психолого-педагогической поддержки
и развития детей»,
РФ, г. Воронеж*

Согласно определению, которое дает психологический словарь, страх – это эмоция, возникающая в ситуации угрозы биологическому или социальному существованию индивида и направленная на источник действительной или воображаемой опасности.

Эмоция страха является неотъемлемым звеном в развитии ребёнка, так как выполняет функцию предотвращения опасных для жизни ситуаций и действий.

Страх - это такое же эмоциональное проявление нашей психики, как и радость, интерес, удивление, стыд, гнев и печаль. По своей природе страх - продуктивная эмоция. Нормально развивающемуся ребёнку необходимо уметь бояться. Как и человек на ранних стадиях своего развития ребёнок в первые годы своей жизни боится всего нового и неизвестного, опасается незнакомых людей, предметов, животных и т. д. Постепенно психологическая структура страхов усложняется. Страхи, основанные на инстинкте самосохранения, дополняются страхами, основанными на приобретении ребёнком жизненного опыта. Понимание причин появления детских страхов на разных возрастных этапах и правильное к ним отношение, приводят к тому, что чаще всего они исчезают. Но существует граница, за которой нормальный возрастной страх, становится навязчивым.

Условно страхи можно разделить на две основные группы: врожденные (возрастные) и приобретенные. Возрастные страхи сопровождают определенный возрастной период развития ребёнка и носят временный характер, т. е. по мере взросления ребенка они могут самостоятельно исчезнуть, если ребёнок получит необходимую психологическую поддержку от взрослого.

Врожденные страхи различны для разных возрастов:

От 0 до 3 лет страхи проявляются в виде вздрагиваний при малейшем шуме, громком голосе, пеленании и ярком свете, а также в страхе отсутствия мамы, посторонних людей.

От 3 - до 5 лет страхи ребёнка связаны с активным формированием его эмоциональной сферы и проявляются в боязни сказочных героев, животных, темноты, воды, высоты, а также в ночных страхах. В этот период происходит эмоциональное наполнение «Я» ребенка, он уже может обозначать словами свои чувства, эмоции и переживания, рассказывать о том, чего боится. Также этот период характеризуется интенсивным развитием воображения ребёнка, а вместе с этим вероятно появление воображаемых страхов: приведений, «бабайки», различных монстров и сказочных отрицательных героев и т. д. Все страхи в этом возрасте гипертрофированы. Например, ребёнок не желает оставаться один при засыпании, ему необходимо, чтобы в комнате рядом с ним находился взрослый человек, горел свет или ночник, дверь была полуоткрыта. При неисполнении одного из этих условий тревога ребёнка сохраняется, и он не засыпает.

Еще одним важным фактором появления страха являются психические особенности возраста ребенка. К примеру, дети до 4-5 лет смотря мультфильмы, воспринимают лишь яркую картинку и не понимают заложенного смысла, т.е. ребёнок может испугаться внешне непривлекательного персонажа, даже если он по своей сути играет положительную роль. А уже в 4-5 лет приходит понимание конкретного смысла действия героя и его роли, и может появиться страх конкретного персонажа мультфильма, вне зависимости от его облика.

От 5 – до 7 лет страхи связаны с формированием в этом возрасте у ребенка опыта межличностных отношений. Появляется страх умереть или боязнь смерти близких, а соответственно страх несчастных случаев, пожаров, катастроф и т. д.

В этом возрасте дети часто боятся страшных снов и смерти во сне. Нередко во сне детям этого возраста может привидеться расставание с родителями, обусловленное страхом их потери. Ведущим страхом старшего дошкольного возраста является страх смерти. Его возникновение означает, что ребёнок осознал необратимость в пространстве и времени происходящих возрастных изменений. Ребенок

начинает понимать, что взросление на каком-то этапе оканчивается смертью, и впервые ощущает, что смерть — это неизбежный факт его жизни. Как правило, ребёнок может самостоятельно справиться с такого рода переживаниями, но только в том случае, если в семье добрая и теплая атмосфера, если родители не говорят бесконечно о болезнях и несчастьях, о том, что кто-то умер и с ним тоже может что-то случиться.

От 7 до 11 лет страхи обусловлены поступлением ребенка в школу: страх сделать ошибку, делая уроки, вызова к доске, получения низкой оценки, неодобрения учителем, опоздать в школу, а также страхи, связанные с выстраиванием дружеских отношений со сверстниками. К моменту поступления в школу у ребёнка наблюдается уменьшение страхов, что может быть обусловлено новой социальной позицией школьника. Новая роль ребёнка налагает на него чувство ответственности, долга, обязанности, и это способствует более активному развитию нравственных сторон личности. Но это не означает, что можно окончательно «похоронить» все страхи. Например, страх смерти трансформируется в страх смерти родителей, а уже в более старшем возрасте в страх войны. Ведущим страхом на этом возрастном этапе является страх не быть тем, о ком хорошо говорят, кого ценят, понимают, хотят дружить и уважают. Это страх не соответствовать социальным требованиям ближайшего окружения: сверстников или значимых взрослых.

Помимо «школьных» страхов для детей этого возраста характерен страх природных стихий и катаклизмов (землетрясений, наводнений, ураганов). Он не случаен, т.к. отражает еще одну особенность, присущую данному возрасту, так называемое «магическое мышление», которое характеризуется склонностью верить в «роковое» стечение обстоятельств, «загадочные» явления, предсказания и суеверия. Например, дети могут переходить на другую сторону улицы, увидев черную кошку, верить в «чёрную пятницу» и «Пиковую Даму», тринадцатое число, «счастливые билеты» и т.д. Это возраст, когда одни дети просто обожают истории о вампирах, чудовищах, привидениях, а другие их панически боятся.

Подростковый возраст — это период становления системы отношений, интересов, увлечений. Значительное изменение претерпевает самооценка, которая неразрывно связана с чувством самоуважения, уверенностью в себе в контексте реальных межличностных отношений. Подросток, с одной стороны, желает сохранить свою индивидуальность, быть собой, а с другой стороны стремится принадлежать группе и соответствовать её ценностям и нормам. И эти стремления сопровождаются тревогой и страхом потерять самоконтроль, власть над

своими чувствами и рассудком. Чаще всего страх быть не собой означает страх изменений. И поскольку в это момент происходит половое созревание, этот страх носит не только психологический характер, но и выражается в боязни физических изменений своего тела.

Рассматривая врожденные страхи, тем не менее нельзя забывать, что существенная часть детских страхов все же носит приобретенный характер. Существует несколько причин, по которым могут возникать приобретенные страхи:

- негативное конкретное событие или случай, реально произошедший с ребенком. Сюда относятся боязнь лифта, закрытых помещений, больших машин, собак, «нехороших» людей и т. д. Такие страхи легче других поддаются коррекции, и если неприятные события не повторяются, то нередко проходят сами собой.

- особенности характера ребенка и степень его эмоциональной восприимчивости и чувствительности. Например, иногда ребёнок становится мнительным, имея мнительных родителей и схожий с ними тип нервной системы, он «копирует» родительскую тревогу и страх, а потом еще добавляет и свою тревогу.

- применение в воспитании ребёнка запугивания и угроз. Родители, не справляясь с активностью ребёнка, используют такой метод управления поведением ребёнка как запугивание. Причем иногда пугают всем, что придет на ум: полицейскими, «бабайками», плохими дядьками, злыми сказочными героями, животными и т. д. Также можно отметить, что, дети из конфликтных семей более часто, чем их сверстники, боятся смерти, болезни, животных, природных катаклизмов, им чаще снятся кошмары и т. д.

Дополнительным источником детского страха может быть информация, получаемая ребёнком из средств массовой информации и сети Интернет. Поэтому взрослым необходимо следить за тем, какую информацию ребенок получает из этих источников. Необходимо не давать ребенку смотреть на ночь фильмы, новости, программы. Часто из-за просмотра страшных фильмов, у ребенка возникают ночные кошмары, участником которых является герой фильма, которые могут перерасти из-за чувствительной детской психики в устойчивый страх.

В борьбе со страхами ребёнка сначала нужно установить причину страха и только после этого работать с ним.

Если же пытаться вместо устранения страха «выяснять отношения» с ребёнком или считать его упрямым и преувеличивающим свои страхи, то вряд ли ребёнок сможет преодолеть их. Поэтому большое значение имеют доверительные и теплые взаимоотношения родителей и детей, так как он существенным образом сказываются на процессе устранения страха.

Список литературы:

1. Захаров А.И. Дневные и ночные страхи у детей / А.И. Захаров. – Санкт-Петербург; Москва: Речь; Сфера, 2010. – 313 с.
2. Татаринцева А.Ю. Детские страхи: куклотерапия в помощь детям / А. Татаринцева, М. Григорчук. – Санкт-Петербург: Речь, 2007. – 215 с.

**СВЯЗЬ СВОЙСТВ ТЕМПЕРАМЕНТА
С ДЕПРЕССИВНОСТЬЮ И АГРЕССИВНОСТЬЮ
ПОДРОСТКОВ С ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ**

Данилова Виктория Алексеевна

*магистрант,
Удмуртский государственный университет,
РФ, г. Ижевск*

Лобаскова Марина Михайловна

*канд. психол. наук, доцент,
ФГБНУ «Психологический институт РАО», Москва;
Удмуртский государственный университет,
РФ, г. Ижевск*

**THE RELATIONSHIP OF THE PROPERTIES
OF THE TEMPERAMENT WITH THE DEPRESSIVENESS
AND AGGRESSIVENESS OF ADOLESCENTS WITH
DIFFICULTIES IN TRAINING**

Victoria Danilova

*A master student,
Udmurt State University,
Russian Federation, Izhevsk*

Marina Lobaskova

*cand. psychol. Sci., Associate Professor,
FGBICU "Psychological Institute of RAO", Moscow;
Udmurt State University,
Russian Federation, Izhevsk*

Аннотация. В статье представлены результаты исследования взаимосвязи свойств темперамента с агрессивностью и депрессивностью подростков с трудностями в обучении. Свойства темперамента были рассмотрены в рамках концепции М.К. Ротбарт. В исследовании использовался опросник темперамента младших подростков М.К. Ротбарт, включающий оценку свойств темперамента и особенности социально-психологического функционирования (агрессивность и депрессивность).

Abstract. The article presents the results of the study of the relationship between the temperament properties and the aggressiveness and depressiveness of adolescents with learning difficulties. Properties of temperament were considered within the framework of the concept of M.K. Rothbart. The study used a questionnaire temperament of younger adolescents M.K. Rothbart, including an assessment of temperament properties and features of socio-psychological functioning (aggressiveness and depressiveness).

Ключевые слова: темперамент; свойства темперамента; подростки с трудностями в обучении; агрессивность; депрессивность.

Keywords: temperament; temperament properties; adolescents with learning difficulties; aggressiveness; depressiveness.

В рамках инновационной площадки "Организация коррекционно-развивающего сопровождения обучающихся" было проведено исследование темперамента и эмоционально-поведенческих проблем подростков с трудностями в обучении. Одной из важнейших задач гуманизации воспитания и обучения детей является учет различных особенностей каждого ребенка, создание условий для развития полноценной личности, формирования индивидуальности, своевременное предоставление психолого-педагогической помощи детям. В неблагоприятном положении оказываются дети с нарушениями психического развития. А именно, дети с задержками психического развития. Знание и учет особенностей взаимосвязи свойств темперамента с эмоционально – поведенческими проблемами подростков с трудностями в обучении позволит школьным психологам, а также педагогам эффективно проводить работу по развитию личности подростков и профилактике возникновения эмоциональных и поведенческих проблем, Систематические исследования психологических особенностей подростков с ЗПР больше касаются познавательной сферы. Исследований личностных особенностей гораздо меньше. Изучение свойств темперамента подростков и их взаимосвязь с агрессивностью и депрессивностью

становится особенно актуальным. Изучение индивидуальных особенностей подростков обусловлено практическим запросом современного общественного развития, потребностями школьной психологической службы.

Большой вклад в изучение свойств темперамента внесли Александр Томас и Стелла Чесс. Авторы отождествляют темперамент с поведенческим стилем, отличающимся от содержания и успешности деятельности, с одной стороны, и от мотивации, с другой. А. Томас и С. Чесс пришли к такому выводу, что различные свойства темперамента имеют склонность образовывать синдромы свойств, а именно при патологических отклонениях существует определенное сочетание свойств темперамента. Всего их было выделено три: *легкий темперамент* характеризуется ритмичностью в возникновении биологических потребностей, положительной реакцией на новые стимулы (приближением), быстрой адаптацией к изменениям, преобладанием положительных эмоций и невысокой интенсивностью их выражения; *трудный темперамент* представляет собой полную противоположность легкому и характеризуется неритмичностью в возникновении биологических потребностей, отрицательной реакцией на новую ситуацию, медленной адаптацией к изменениям, преобладанием отрицательных эмоций и высокой интенсивностью их проявления; *темперамент с длительным привыканием* характеризуется медленной адаптацией и негативной, но слабой по интенсивности реакцией на новые ситуации [3, с. 251].

Описанные А. Томас и С. Чесс девять свойств темперамента и три синдрома свойств оказались онтогенетически стабильными. Все эти параметры темперамента, диагностированные в раннем детстве, связаны с аналогичными параметрами в более старших возрастах, но в то же время их роль в адаптации оказалась тесно связана с условиями развития и воспитания ребенка [3, с. 256].

В своем исследовании мы опирались на концепцию темперамента М.К. Ротбарт. В психобиологической модели темперамент представляет собой структуру многоуровневых свойств и проявляется в действии нейронов, в физиологических характеристиках и в динамических (стилевых) особенностях поведения. Авторы этого направления к свойствам темперамента относят особенности реактивности и саморегуляции. Реактивность является результатом реакции активации и проявляется в двигательной активности, эмоциональности, в деятельности нервной системы и эндокринной системы. Саморегуляция представляет собой динамические особенности поведения, которые модулируют (снижают или повышают) активацию и, следовательно, показатели реактивности [3, с. 258]. Одним из основных положений

концепции темперамента М.К.Ротбарт является представление о том, что темперамент развивается в ходе онтогенеза, то есть разные эмоции и компоненты эмоций, а также составляющие моторной системы, активационной системы и системы внимания, появляются в разные возрастные периоды. Процессы созревания организма, а также опыт взаимодействия индивидуума со средой влияют на проявление свойств темперамента [2, с. 78].

В представленной статье показаны результаты проведенного нами исследования взаимосвязи свойств темперамента с депрессивностью и агрессивностью обучающихся подросткового возраста коррекционной (по типу ЗПП) школы г. Ижевск, общая выборка исследования составила 80 подростков 12-15 лет.

Опросник М.К.Ротбарт содержит 116 вопросов и оценивает 11 свойств темперамента: контроль активации, аффилиация, уровень активности, внимание, страх, контроль торможения, фрустрация, удовольствие от стимуляции низкой интенсивности, удовольствие от стимуляции высокой интенсивности, перцептивная чувствительность, застенчивость, а также опросник включает шкалы агрессивности и депрессивного настроения, что позволяет анализировать связь свойств темперамента с агрессивностью и депрессивным настроением.

Все полученные нами результаты были подвергнуты математической обработке в статистической программе SPSS.

Для исследования взаимосвязи темперамента с депрессивностью и агрессивностью мы использовали метод ранговой корреляции Спирмена. Проведенный корреляционный анализ показал несколько значимых корреляционных связей.

Корреляционные связи показателей «агрессивности» и темперамента в общей выборке подростков, испытывающих трудности в обучении (рисунок 1).

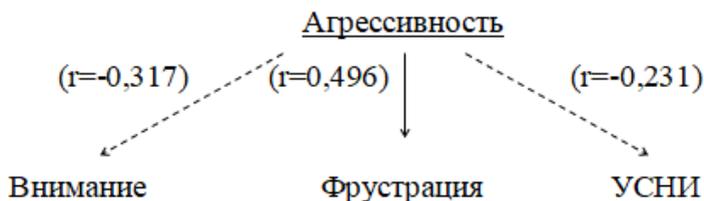


Рисунок 1. Корреляционные связи между показателями агрессивности, внимания, УСНИ и фрустрации в общей выборке подростков с трудностями в обучении

В общей выборке подростков с трудностями в обучении была выявлена обратная корреляционная связь показателей агрессивности, внимания и удовольствия от стимуляции низкой интенсивности. Агрессивность характеризуется отрицательным поведением человека в отношении других людей, которое отличается стремлением причинить им неприятности, нанести вред [5, с. 59]. Внимание – это психический познавательный процесс, направленный на отражение психических свойств, состояний объекта, который обеспечивает сосредоточенность сознания. Чем выше сосредоточенность сознания, тем ниже будут показатели агрессивности, и наоборот. Удовольствие от стимуляции низкой интенсивности характеризуется получением положительных эмоций при влиянии слабых, низко интенсивных воздействий окружающей среды. Обратные связи показателей свидетельствуют о том, что, чем выше показатели агрессивности, тем ниже способность получать удовольствие от низко интенсивной стимуляции.

Корреляционный анализ выявил прямую связь агрессивности и фрустрации (отрицательные эмоции, связанные с прерыванием текущей деятельности или невозможностью достижения цели). Когда человек предвкушает удовольствие при достижении желанной цели, препятствия, возникающие на пути к ней, могут расстроить его до такой степени, что вынудят к агрессивным действиям. В раннем подростковом возрасте у мальчиков доминирует физическая агрессия, а у девочек она выражена незначительно - они отдают предпочтение вербальной форме проявления агрессии. Агрессия является самой естественной и чаще всего встречающейся реакцией на фрустрацию. Целью агрессии в этом случае является устранение препятствия. У детей это чаще всего прямая форма агрессии (агрессивное - поведение, которое носит намеренный характер и цель которого не скрывается). С возрастом проявления прямой агрессии уменьшаются. Таким образом, можно сказать что, в зависимости от того, насколько сильно и интенсивно переживается фрустрация, она может стать причиной агрессии. Например, неоднократные попытки подростка понравиться сверстникам, включиться в их круг общения не являются успешными, коллектив отвергает его. Именно в этом возрасте эмоциональное благополучие подростка начинает зависеть от того места, которое он занимает в коллективе сверстников. В том случае, если реакция фрустрации следует одна за другой, то это может вызвать агрессивную реакцию большей силы.

Рассмотрим корреляционные связи показателей «депрессивности» и темперамента. Графически данные представлены в рисунке 2.

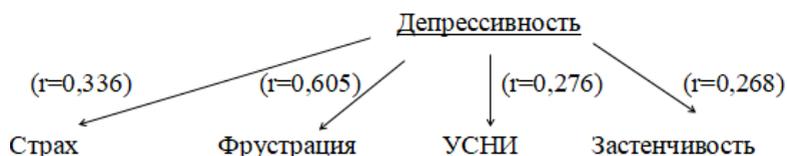


Рисунок 2. Корреляционные связи между показателями депрессивности, страха, УСНИ и застенчивости в общей выборке подростков с трудностями в обучении

Корреляционный анализ выявил несколько значимых взаимосвязей между шкалами темперамента и депрессивности: прямые взаимосвязи шкал «страх», «фрустрация», «уровень от стимуляции низкой интенсивности» и «застенчивость» со шкалой «депрессивности».

Депрессивное настроение характеризуется плохим настроением, неприятными эмоциями, потерей удовлетворенности и интереса к деятельности, общей пассивностью. Депрессия часто сопровождается прогулами занятий, плохим поведением и ухудшением успеваемости. У детей и подростков депрессия часто имеет скрытый характер, и на первом месте выявляются нарушения эмоционально-поведенческой сферы. Как показал корреляционный анализ депрессивное настроение подростков напрямую связано со страхом, фрустрацией, застенчивостью и удовольствием от стимуляции низкой интенсивности.

Реан А.А. определяет страх как эмоцию, возникающую в ситуациях угрозы биологическому или социальному существованию человека и направленную на источник действительной или воображаемой опасности. Фрустрация представляет из себя отрицательную эмоцию, связанную с прерыванием текущей деятельности или невозможностью достижения цели. Депрессивность подростков с трудностями в обучении напрямую зависит от фрустрации: чем выше показатели депрессивности, тем выше будут показатели фрустрации. Если часто преследуют ребенка неудачи, это может привести к возникновению депрессивности. Застенчивость характеризуется как боязнь социальных взаимодействий, чрезвычайная робость и поглощенность мыслями о возможных негативных оценках со стороны окружающих. Таким образом, чем застенчивее подросток, тем выше депрессивное настроение, и наоборот. Удовольствие от стимуляции низкой интенсивности характеризуется удовлетворением, связанным с действиями или стимулами, характеризующимися низкой интенсивностью, скоростью, сложностью, новизной и несовместимостью. При депрессии активность (двигательная,

волевая и мотивационная) резко снижена, по причине общей пассивности, подавленности. Следовательно, чем выше показатели депрессивного настроения, тем выше удовлетворение от низкоинтенсивной стимуляции и меньше потребность в высокоинтенсивной. Обратная корреляционная связь выявлена между показателями внимания и депрессивного настроения. То есть, чем выше показатели депрессивного настроения, тем ниже внимание. В депрессивном настроении снижена умственная работоспособность и концентрация внимания. Появляется значительное снижение интереса к учебе, часто сопровождаемое прогулами занятий, плохим поведением и ухудшением успеваемости. То есть у детей и подростков депрессия часто имеет скрытый характер, и на первом месте выявляются нарушения эмоционально-поведенческой сферы.

Таким образом, в ходе исследования были выявлены значимые корреляционные связи темперамента с депрессивностью и агрессивностью на выборке подростков с трудностями в обучении. А именно агрессивность подростков с трудностями в обучении имеет прямую связь с фрустрацией и обратную с вниманием и удовольствием от стимуляции низкой интенсивности. Депрессивность напрямую зависит от таких свойств темперамента, как страх, удовольствие от стимуляции низкой интенсивности, застенчивость и фрустрация. Таким образом, зная индивидуальные особенности подростков с трудностями в обучении, можно выбирать детей с определенными свойствами темперамента, и проводить коррекционные занятия с целью развития навыков саморегуляции, для предотвращения агрессивных реакций и депрессивного настроения.

Список литературы:

1. Лобаскова М.М., Васин Г.М., Природа взаимосвязи темперамента с эмоциональными и поведенческими проблемами, Теоретическая и экспериментальная психология, Москва, 2015, 103-114.
2. Лобаскова М.М. Природа индивидуальных различий темперамента в подростковом возрасте. Кандидатская диссертация. – Москва, 2006. – 177 с.
3. Малых С.Б., Мешкова Т.А. Егорова М.С., Психогенетика. Том 2 – М.: изд-во. - Питер, 2008. – 336 с.
4. Равич-Щербо И.В., Марютина Т.М., Григоренко Е.Л.. Психогенетика. Учебник. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Аспект Пресс, 2008 – 448 с.
5. Немов Р.С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. — 4-е изд. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. - Кн. 1: Общие основы психологии. — 688 с.

ТИПОЛОГИЯ ПРОБЛЕМ КЛИЕНТА В РЕФЛЕКСИВНОМ ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ КОНСУЛЬТИРОВАНИИ

Сизикова Татьяна Эдуардовна

канд. психол. наук, доцент,
Новосибирский государственный
педагогический университет - НГПУ,
РФ, г. Новосибирск
E-mail: tat@ccru.ru

Дураченко Оксана Алексеевна

старший преподаватель,
Новосибирский государственный
педагогический университет - НГПУ,
РФ, г. Новосибирск

A TYPOLOGY OF CLIENT PROBLEMS IN REFLEXIVE PSYCHOLOGICAL COUNSELING

Tatyana Sizikova

cand. Sci. (Psychology), Assoc. Prof.
of the Department of correctional pedagogy and psychology,
Novosibirsk State Pedagogical University - NGPU,
Russia, Novosibirsk

Oksana Durachenko

senior lecturer
of the Department of correctional pedagogy and psychology,
Novosibirsk state pedagogical University - NGPU,
Russia, Novosibirsk

Аннотация. В статье описывается подход, разработанный Т.Э. Сизиковой к типологизации проблем клиента, обратившегося за помощью психологического консультирования. Принцип динамического равновесия является основным для выделения и построения одного типа проблем. Все же типы проблем связаны между собой и принципом их взаимосвязи является «матрешечный» принцип. На основании этого принципа выделено три основных и два дополнительных уровня

развития проблем и переход одной проблемы с одного уровня на другой дает уже новое содержание и проявление ей на новом уровне, соответственно и обозначение (название).

Abstract. The article describes the approach developed By T.E. Sizikova to the typology of the client's problems, who applied for the help of psychological counseling. The principle of dynamic equilibrium is the basic one for the selection and construction of one type of problems. All types of problems are connected with each other and the principle of their relationship is the "matryoshka" principle. On the basis of this principle, three main and two additional levels of development of problems and the transition of one problem from one level to another gives a new content and manifestation of it at a new level, respectively, and the designation (name).

Ключевые слова: рефлексия; динамическое равновесие; типология психологических проблем.

Keywords: reflection; dynamic balance; typology of psychological problems.

В настоящее время, в связи с тезисом постнеклассической парадигмы думать прежде чем подумать, интенсивно развиваемым трансперсональным подходом в психологии, актуальность приобретают средства, методы развития и управления рефлексией. С одной стороны, управляющее воздействие на рефлексию, оказывают средства массовой коммуникации, рекламы, маркетинга, с другой, необходимо выращивание человека, осознающего происходящее и умеющего совершать правильные выборы своих мыслей, действий, жизненных целей и способов их достижения. Рефлексивное психологическое консультирование, основоположником которого является Т.Э. Сизикова, призвано оказывать помощь в разрешении психологических проблем, вызванных искажениями, неадекватностью, фрагментарностью рефлексии, но также осуществлять профилактику, предпринимать действия по развитию рефлексии в педагогической деятельности. Среди профилактических мер популярность приобретают рефлексивные игры. Разработанные в рефлексивном психологическом консультировании методы опираются на конкретную типологию проблем. Введение уровней трансформации проблемы позволяет наблюдать ее динамику и адекватно применять методы.

В типологии учтены такие составляющие рефлексии как осознаваемое и неосознаваемое, переход неосознаваемого в осознаваемое благодаря работе комплексных и сложных механизмов:

- согласования (согласование – рассогласование);

- синхронизации (необходимого – не необходимого; достаточного – недостаточного);
- установочные (фиксированные установки – ситуативные установки);
- эмоционально-волевые (мобилизация – демобилизация);
- коммуникативные (кооперация – индивидуализация);
- интеллектуальные (анализ – синтез; различение – обобщение и т. д.);
- социально-личностные («Я» – «не Я»);
- самоотношения (оценочные: положительное – отрицательное; правильное – неправильное и т. д.);
- переживания времени (прошлое – будущее);
- экзистенциальные (бессмысленность – осмысленность, смысл) в психологической, социально – экзистенциальной и методологической видах рефлексии.

Именно то, каким образом клиент выстраивает картину мира и какая она, является основанием для типологии. Рефлексия клиента есть источник его проблем, а также их развития в психо – социальной жизни человека. Рефлексия отвечает за обнаружение противоречий, их выделение и фиксирование, выстраивание взаимоотношений между ними и выбор решения из возможного. Неправильная работа рефлексии вносит затруднения в жизнь человека, в его способность правильным образом разрешать затруднения. Результаты неправильной работы рефлексии нами были упакованы в типологию.

Разработанная типология проблем для рефлексивного психологического консультирования включает в себя проблемы, соответствующие трем базовым уровням проблем и проблемы двух вторичных уровней.

К проблемам базовых уровней мы отнесли проблемы: категоричности, исключительности, принципа и нормы, жизни и смерти, свободы и ответственности, приобретения опыта, проблемы власти.

Все три, базовых уровня «окутаны» проблемами двух вторичных уровней: проблемы любви и страдания, проблемы смысла и значения.

Вторичные уровни – это и основа, и производные базовых уровней.

Еще один признак различения уровней на базовые и вторичные – это динамика разрешения проблем. Проблемы вторичных уровней – проблемы актуального конфликта в межличностных отношениях – любви, дружбы, вражды и т. п. как нарушение ролевого поведения, сопровождаются переживанием разрушающих благополучие эмоций – обидой, гневом, мстостью и т. п., более поддаются изменению под воздействием воли и намерения клиента.

Проблемы базовых уровней разрешаются менее динамично.

В типологии проблем два глубинных уровня – проблемы, связанные с духовным и мифологическим слоями сознания. В ходе консультации работа этих уровней очевидна и от компетентности психолога – консультанта зависит будет ли он обращаться к ним.

Если обозначить человека в четырехмерном пространстве: биодинамические характеристики, психологические, характеристики отношений, и духовный параметр, то вторичные уровни - это третье измерение, а базовые - второе. Первый вторичный уровень – это уровень видов отношений, которые человек строит на основе имеющихся у него базовых проблем. Второй вторичный уровень – уровень выделения смысла и значений, т. е. того, что является непосредственным содержанием самой рефлексии. Исходя из этого, рефлексивное психологическое консультирование в основном строится на содержании второго вторичного уровня. Все остальное – содержание базовых уровней и первого вторичного уровня является в непосредственном процессе консультирования вспомогательным материалом, материалом, производным от второго вторичного уровня.

Степень глубины проблемы любого уровня зависит от возрастных и культурно – исторических особенностей и условий жизни человека. В период возрастного кризиса, социально-политического кризиса психологические проблемы человека углубляются и обостряются, что выражается в переживании деструктивных эмоций и чувств. Чувства и эмоции пронизывают поле проблем. В отличие от некоторых авторов психологических работ по консультированию, чувства и эмоции, не являются сами по себе проблемой, они есть «чувственная ткань» проблемы. Переживаемые эмоции и чувства есть параметр силы проблемы, а степень включенности в проблему является показателем «застревания», глубины проблемы.

По принципу динамического равновесия срединное состояние проблемы относится к психологическому консультированию, крайности в степени развитости проблемы к психотерапии. Так, на основе принципа динамического равновесия было выделено, что крайними точками в «проблеме выбора являются невозможность совершить выбор и проскальзывание выбора. В проблеме принципа, нормы, правила, сокращенно называем ее проблемой принципа крайними выражениями являются: неадекватная защита принципа и отсутствие принципа, обозначаемая как беспринципность. Для проблемы исключительности крайними выражениями являются нарциссизм и нарушение идентичности. В проблеме категоричности психологическая реальность колеблется между конформизмом и ригидностью. При проблемах жизни и смерти отношение человека к этим вопросам меняется

в рамках стратегий избегания и стремления. Проблема свободы и ответственности в консультировании занимает пространство между безграничностью свободы и ее детерминированности, между гиперответственностью и безответственностью. В проблеме приобретения опыта обнаруживаются крайние точки как обученная беспомощность в виде неосознаваемого манипулирования и манипулирование осознанное и целенаправленное. Проблема власти имеет свои крайние, предельные выражения как насилие и безропотное подчинение. В проблеме любви и страдания колебания психической реальности человека лежат между привязанностью и высшей степенью привязанности – страсти. Проблема смысла и значения, ее серединное состояние расположено между двумя крайностями - обесмысливанием и неадекватностью смыслов и значений.

Именно нарушение принципа динамического равновесия разрушает систему проблем, выносимых для психологического консультирования и образуется новая система, подлежащая уже психотерапии и другим видам психологической помощи» [1, с. 131].

Таким образом, разработанная Т.Э. Сизиковой типология проблем, основанная на изменениях адекватности рефлексии происходящей реальности в жизни человека и обусловленная онто – филогенетическими особенностями развития рефлексии позволяет выстраивать прогнозы развития проблемы, выделять наиболее точно причины и правильно применять методы, направленные на развитие прогрессивной рефлексии, т. е. рефлексии позитивно направленной и саморазвивающейся.

Список литературы:

1. Сизикова Т.Э. Рефлексивное психологическое консультирование. Ч. 2. Теория рефлексивного психологического консультирования. Н-ск: НГПУ, 2017. 407 с.

2.3. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЗНАЧИМЫХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Кобзарева Инна Ивановна

*канд. психол. наук, доцент,
ГБОУ ВО СГПИ,
РФ, г. Ставрополь*

FORMATION OF PROFESSIONALLY SIGNIFICANT QUALITIES OF FUTURE TEACHERS

Inna Kobzareva

*candidate of psychology
associate Professor, GBOU IN SCPI,
Russia, Stavropol*

Аннотация. В статье представлен сравнительный анализ исследования сформированности профессионально-значимых качеств личности у студентов выпускных курсов бакалавриата и специалитета.

Abstract. The article presents a comparative analysis of the study of the formation of professionally significant qualities of the personality of graduate students of bachelor and specialty.

Ключевые слова: качества личности; профессионально-значимые качества личности будущего педагога-воспитателя

Keywords: personality qualities; professionally significant qualities of the personality of the future teacher-educator

Современный мир предъявляет большие требования к профессиональной деятельности и личности педагога. Задача высших учебных заведений, готовящих педагогические кадры, заключается в необходимости научить будущего учителя быть субъектом социальных отношений, осознавать свои социально-педагогические функции, определять приоритеты личностного и профессионального развития.

Личностная готовность к деятельности представляет собой сложное интегративное образование, одновременно отражающее и уровень развития профессионально важных качеств и способностей будущего специалиста, а также особенности его отношения к выбранной профессии [1].

Данная готовность рассматривается нами как проявление индивидуально-личностных качеств личности, определяющих отношение к профессиональной деятельности и обеспечивающих ее успешность выполнения.

Изучив теоретический материал, нами было проведено исследование, направленное на изучение сформированности профессионально-значимых качеств личности у студентов выпускного курса бакалавриата Ставропольского государственного педагогического института, по специальности «Дошкольное образование» и «Дополнительное образование».

Студентам было предложено дать психологический портрет идеального педагога-воспитателя. Для этого был предложен набор профессионально-важных качеств личности будущего педагога-воспитателя, состоящий из 27 качеств. Студенты должны были ранжировать качества личности (по степени значимости) характерные для идеального педагога-воспитателя, а затем оценить у них самих степень выраженности этих же качеств в 10 бальной системе. Полученные результаты были обработаны с помощью математических методов.

Проанализировав полученные данные, мы увидели, что большинство респондентов – 73 % считают самым важным профессиональным качеством идеального педагога-воспитателя «любовь к детям». В пятерку профессионально-важных качеств, по мнению студентов, также вошли: «доброжелательность к детям» – 26 %, «ответственность» – 26 %, «самообладание в стрессовых ситуациях» – 20 %, «настойчивость в осуществлении замысла» – 20 %.

Затем студентам было предложено оценить у них степень выраженности этих же качества личности. Самооценка показала, что, в большей степени у них выражены следующие качества личности: «справедливость» – 53 %, «доброжелательность к детям» – 46 %, «любовь к детям» – 40 %, «искренность в общении» – 33 %, «объективность» – 33 %, «ответственность» – 30 %.

Сравнивая полученные данные, мы увидели, что ранжируя качества личности идеального педагога-воспитателя, студенты на первое место ставят «любовь к детям» (73 %). Они считают данное качество самое важное в деятельности педагога. Однако у них самих (по их мнению) это качество развито лишь у 40 % студентов и по степени выраженности находится только на третьем месте.

По самооценке на первом месте стоит такое немало важное качество личности для педагога-воспитателя как «справедливость» (53 %).

На второе место в идеальной модели педагога-воспитателя и по результатам самооценки, студенты поставили «доброжелательность» к детям.

Это качество 26 % студентов считают необходимым в профессиональной деятельности педагога-воспитателя и, по их мнению, оно хорошо развито у них самих (46 %).

«Ответственность» студенты поставили на третье место в списке значимых для идеального педагога-воспитателя качеств личности (26%). По результатам самооценки данное качество стоит на пятом месте, а у них самих оно развито у 30% студентов.

На третьем месте, как мы и отмечали выше, по результатам самооценки стоит «любовь к детям».

«Самообладание в стрессовых ситуациях» и «настойчивость» в осуществлении замысла в списке ранжированных значимых для идеального педагога-воспитателя качеств личности занимают четвертое (20%) и пятое (20%) место. По результатам самооценки данные качеств личности попали в список соответственно на седьмое (15%) и шестое (15%) места.

А на четвертом месте по оценке самих студентов находятся «искренность в общении» (33%) и «объективность» (33%). Пятое место занимает такое качество личности как «ответственность» (30%).

Таблица 1.

Сравнительный анализ степени выраженности профессионально-значимых качеств личности у идеального педагога-воспитателя и у будущих педагогов

Идеальный педагог	20	40	60	80	100	100	80	60	40	20	Реальный будущий педагог
	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	
любовь к детям				73				53			справедливость
доброжелательность к детям		26						46			доброжелательность к детям
ответственность		26							40		любовь к детям
самообладание в стрессовых ситуациях	20								33		искренность в общении объективность
								33			
настойчивость в осуществлении замысла	20								30		ответственность

Далее мы предложили студентам проранжировать наименее значимые качества личности характерные для идеального педагога-воспитателя.

Неважными профессиональными качествами для идеального педагога-воспитателя, по мнению студентов, оказались «умение использовать замечания и советы» – 60 %, «общественная активность» – 46 %, «осознание своей профессиональной значимости» – 26 %, «любовь к педагогическому труду» – 20 % и «эмоциональная восприимчивость» – 13 %.

Затем студентам было предложено оценить у них степень выраженности наименее значимых качеств личности в 10 бальной системе.

Качества, которые наименее развиты у студентов бакалавриата (по их мнению), следующие: «общественная активность» – 46 %, «умение использовать замечания и советы» – 40 %, «быстрота реакции на изменения педагогической ситуации» – 33 %, «осознание своей профессиональной значимости» – 33 %, «любовь к педагогическому труду» – 25 %, «настойчивость в осуществлении замысла» – 15 %, «самообладание в стрессовых ситуациях» – 15 %.

Таблица 2.

Сравнительный анализ степени выраженности наименее значимых профессиональных качеств личности у идеального педагога-воспитателя и у будущих педагогов

Идеальный педагог	20	40	60	80	100	100	80	60	40	20	Реальный будущий педагог
	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	
умение использовать замечания и советы			60					46			общественная активность
общественная активность			46						40		умение использовать замечания и советы
осознание своей профессиональной значимости		26							33		быстрота реакции на изменения педагогической ситуации
любовь к педагогическому труду	20								25		любовь к педагогическому труду
эмоциональная восприимчивость	13									15	настойчивость в осуществлении замысла
										15	самообладание в стрессовых ситуациях

Анализируя результаты исследования качеств личности по степени их выраженности у студентов бакалавриата, мы увидели, что слабо развитыми у себя качествами, а также не важными для педагогической деятельности (по их мнению) являются такие качества как «общественная активность», «любовь к педагогическому труду», «умение использовать замечания и советы». Интересен тот факт, что студенты не осознают свою «профессиональную значимость» и считают неважным качеством «быстрота реакции на изменения педагогической ситуации».

Данные, полученные в результате исследования студентов бакалавриата, мы решили сравнить с данными, полученными в ходе анкетирования студентов специалитета.

Степень выраженности качеств личности оценивалась в десяти-балльной системе, а данные представленные в работе рассматриваются как среднеарифметические.

По самооценке студентов специалитета в пятерку наиболее выраженных качеств личности будущих педагогов-воспитателей вошли такие качества личности как доброжелательность к детям (9,5 баллов), любовь к детям (9,1 балл), эмоциональная восприимчивость (8,7 балла), требовательность к себе и детям (8,6 балла) и доверие к детям (8,6 балла), любовь к педагогическому труду (8,5 балла) и ответственность (8,5 балла).

По мнению студентов специалитета в пятерку наименее выраженных качеств личности будущих педагогов-воспитателей вошли такие качества личности как общественная активность (5,5), способность преодолевать объективные трудности (7,0), самообладание в стрессовых ситуациях (7,34), уверенность в себе (без самоуверенности) (7,3), осознание своей профессиональной значимости (7,4), быстрота реакции на изменения педагогической ситуации (7,5).

Сравнивая результаты исследований, мы увидели, что у студентов-бакалавров среди качеств личности развитых в большей степени, чем у студентов специалитета выделяются следующие качества личности:

- со значительной разницей – способность преодолевать объективные трудности (1,1), дисциплинированность (0,9);
- со средней разницей – объективность (0,7), самоконтроль (0,6), справедливость (0,5), самостоятельность в принятии решения (0,5), искренность в общении (0,4), уверенность в себе (без самоуверенности) (0,4);
- с незначительной разницей – самокритичность (0,3), ответственность (0,2), любовь к детям (0,06).

Продолжая сравнивать полученные данные, мы выделили качества личности будущих педагогов-воспитателей, которые отличаются по степени выраженности у студентов специалитета:

- со значительной разницей – любовь к педагогическому труду (3,0), самообладание в стрессовых ситуациях (1,34), эмоциональная восприимчивость (1,2), доверие к детям (1,14), быстрота реакции на изменения педагогической ситуации (1,0), осознание своей профессиональной значимости (0,9), творческий подход к работе (0,8), умение использовать замечания и советы (0,8), увлечённость (0,8), трудолюбие (0,8);

- со средней разницей – единство слова и дела (0,7), общественная активность (0,5), требовательность к себе и детям (0,5), доброжелательность к детям (0,42);

- с незначительной разницей – способность предвидеть результаты своей деятельности (0,38), настойчивость в осуществлении замысла (0,3), способность адаптировать своё поведение к возрастным и индивидуальным особенностям детей (0,1).

Таким образом, сравнивая данные студентов бакалавриата и специалитета, мы увидели, что у студентов специалитета в большей степени развиты любовь к педагогическому труду (3,0), самообладание в стрессовых ситуациях (1,34), эмоциональная восприимчивость (1,2), доверие к детям (1,14), быстрота реакции на изменения педагогической ситуации (1,0), осознание своей профессиональной значимости (0,9), творческий подход к работе (0,8), умение использовать замечания и советы (0,8), увлечённость (0,8), трудолюбие (0,8), а у студентов бакалавриата – способность преодолевать объективные трудности (1,1) и дисциплинированность (0,9).

Незначительная разница в данных анкетирования студентов специалитета и бакалавриата представлена такими качествами как любовь к детям (0,06), способность адаптировать своё поведение к возрастным и индивидуальным особенностям детей (0,1), ответственность (0,2), самокритичность (0,3), настойчивость в осуществлении замысла (0,3), способность предвидеть результаты своей деятельности (0,38).

Проанализировав полученные данные, мы пришли к выводу, что к выпускному курсу профессионально-важные качества личности лучше сформирована у студентов специалитета, чем у студентов бакалавриата. Уточним, что в причины полученных данных мы не вдавались, а лишь констатировали полученные факты. Возможно, полученные данные подтверждают необходимость перехода обучения студентов на новый государственный образовательный стандарт.

Список литературы:

1. Кобзарева И.И. Формирование готовности будущих учителей к личностно ориентированному педагогическому взаимодействию / И.И. Кобзарева. – Карачаевск – 2009. – 243 с.

РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОСТИ У УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Ланских Мария Евгеньевна

*магистрант,
Уральский Государственный Педагогический Университет,
РФ, г. Екатеринбург*

Аннотация. В данной статье креативность учащихся начальной школы рассматривается как необходимое качество личности, которое способствует успешной адаптации человека в современном мире. В статье дается анализ возрастных особенности детей младшего школьного возраста и определяются факторы, которые оказывают воздействие на развитие креативности в этом возрасте. Для развития креативности детей младшего школьного возраста предлагается использовать потенциал внеурочной деятельности, который выражается в свободе выбора: творческой деятельности, образовательной траектории и времени ее освоения, учёта индивидуальных особенностей личности.

Ключевые слова: внеурочная деятельность; учащиеся начальной школы; креативность; развитие уровня креативности у детей; обучающихся в начальной школе; методики развития креативности у учащихся младшего школьного возраста.

В настоящее время процесс образования все больше ориентируется на процесс формирования творческой личности учеников, что приводит к поиску новых, более эффективных средств и методов образовательной деятельности, которые будут способствовать развитию творческого потенциала школьников. В условиях современного образовательного процесса перед детьми школьного возраста стоит задача не только в усвоении знаний, умений и навыков, но и в готовности ученика к успешному решению как задач учебных, так и творческих. Поэтому возникает острая необходимость раннего развития креативности и

творческого потенциала у младших школьников. То есть одной из главных задач образования на данный момент является создание благоприятного творческого климата для школьников.

Обновление и совершенствование современной системы образования имеет связь с гуманизацией учебно-воспитательного процесса, опорой на исследовательскую деятельность учащихся, которые могут самостоятельно принимать нестандартные решения, обуславливает необходимость обратить особое внимание на формирование креативности не только в процессе обучения, но и во внеурочной деятельности. Мы разделяем точку зрения с И.Л. Левиным, который утверждает, что креативная педагогика в современной системе образования, стремиться стать одной из главных научных отраслей педагогической науки [4].

Обратимся к рассмотрению понятия «креативность», выделим особенности младших школьников, которые способствуют развитию креативности.

В ходе анализа теорий креативности разных авторов, мы пришли к выводу, что на данный момент нет единого стандартного определения данного понятия.

В отечественной психологии креативность связывают либо с воображением, либо с активной познавательной деятельностью. Это, прежде всего такие авторы как, Л.С. Выготский, А.И. Леонтьев, А.В. Петровский, Д.Б. Эльконин. Одни ученые считают креативность психологической способностью, другие психологическим свойством личности. В зарубежной психологии в основном акцент делают на креативности как способности. Неоценимый вклад в развитие креативности внесли такие ученые как Дж. Гилфорд и Э. Торренс. Дж. Гилфорд ввел понятия дивергенции и конвергенции, обозначил структуру креативности и выделил ее компоненты, а Э. Торренс, дал определение креативности как процессу решения проблем. В последствие множество ученых строили свои выводы и исследования в области креативности именно, основываясь на работах этих ученых. Э. Торренс считает, что «креативность - это не специальная, а общая способность, которая базируется на констелляции общего интеллекта, личностных характеристик и способностей к продуктивному мышлению» [2].

В данной статье основной акцент мы делаем на определении креативности, которое ввел Я.А. Пономарев. Креативность, по мнению данного автора - это психологическое свойство личности, интеллектуальная активность, мотивация и чувственность к побочным продуктам деятельности [6].

Рассмотрим определение креативности с точки зрения педагогики. Так, В.А. Слостенин, под «креативностью» понимает способность,

отражающую глубинное свойство индивидов создавать оригинальные ценности, принимать нестандартные решения [7].

Перейдем к рассмотрению характеристики особенностей младшего школьного возраста. Вслед за Л.С. Выготским, мы отметим, что младший школьный возраст является сензитивным периодом развития креативности, который оказывает воздействие на формирование и становление личности в целом. Поэтому мы считаем важным именно в этом возрасте уделять необходимое внимание развитию уровня креативности детей.

Еще одной важной отличительной особенностью детей, обучающихся в начальной школе, является, на наш взгляд, проявление творческой активности, стремление самовыразиться и быть самостоятельным, самостоятельно решать свои проблемы. Стоит отметить, что современные программы обучения направлены на развитие креативного мышления обучающихся, на развитие самостоятельности, инициативности, но, как показывают практические исследования многих авторов, развитие и совершенствование данных навыков происходит не в полной мере. Мы считаем, что данную проблему можно решить, используя внеурочную деятельность, которая выступает как условие и средство мотивации развития личности учащегося, включающая в себя многообразие видов творческой деятельности.

Присоединяясь к мнению Л.А. Казаковой, мы считаем, что развитие креативности у детей младшего школьного возраста во внеурочной деятельности, может осуществляться благодаря таким аспектам как: свобода выбора творческой деятельности (многие дети неосознанно пытаются выразить свои чувства и эмоции с помощью творчества, с его помощью дети самовыражаются, снимают эмоциональное напряжение, осознают радость жизни; построение индивидуальных программ обучения для развития креативности в кружках, студиях, музыкальных и художественных школах и т. д.; учёт индивидуальных особенностей личности младших школьников (особенности интересов, памяти, внимания и мышления и т. д.).

Е.П. Ильин указывает на то, что в возрасте 6-11 лет возникает «специализированная» креативность, т. е. способность к творчеству в определенной сфере деятельности как дополнение и альтернатива «первичной», недифференцированной креативности [3].

То есть, в образовательном процессе, говоря о детях младшего школьного возраста, можно отметить эффективное взаимодействие двух факторов. Первый фактор - нестабильность, гибкость восприятия и мышления, несформированность стереотипов, стремление к поиску возможностей для проявления себя, все это является хорошей средой

для развития креативности. Второй фактор - учащиеся начальной школы чувствительны к мнению окружающих, особенно сверстников, при этом пытаются отстаивать свою индивидуальность, от того, как это происходит, зависит его самопринятие и самооценка.

Так же, важным выводом теоретического анализа изучения креативности является то, что развитие креативности происходит не стихийно. Так, Э. Торренс определил, что развитие креативности зависит от культуры, в которой воспитывался ребенок, а не определяется генетически [2].

В ходе теоретического анализа данной темы, мы обнаружили, что существует множество эффективных методик, с помощью которых можно диагностировать и развить креативность у учащихся начальной школы. Они помогают не только подробнее сформулировать проблему, но и расширить взгляд на проблему. К таким методикам можно отнести:

- мозговой штурм;
- теория шести шапок;
- теория решения изобретательских задач;
- метод Делфи;
- мышление Януса;
- синектика [1].

Данные методики представляют собой неотъемлемую часть образования на протяжении всей жизни.

Опираясь на эти факторы, мы считаем важным, организовывая внеурочную деятельность ориентировать учащихся начальной школы на творческие решения, создавать условия для проявления инициативы, поощрять различные творческие проекты (создание исследовательских проектов, креативное решение математических задач, художественных произведений, дизайн одежды, и т. д.), предоставлять возможность действовать самостоятельно, воспитать у детей осознание ценности творческих черт своей личности.

Список литературы:

1. Богоявленская Д.Б. Основные современные концепции творчества и одаренности. М.: Логос, 2007. 416 с.
2. Джемс У. Хрестоматия по психологии: психология мышления; сост. Ю.Б. Гиппенрейтер. М.: АСТ, 2008. С. 2-9.
3. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности. СПб: Питер, 2009 - 151 с.
4. Левин И.Л. Систематизация принципов креативного образования // Интернет-журнал «Науковедение», 2014 № 5 (24) URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/07PVN514>. (Дата обращения: 8.04.17).

5. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы. М.: Альпина Диджитал, 2011. 590 с.
6. Пономарев Я.А. Психология творчества и педагогика. М.: Педагогика, 1976.
7. Сластенин В.А. Педагогика: учеб, пособие для студентов высших пед. учебных заведений. М.: Академия, 2002. 576 с.

2.4. ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ, АКМЕОЛОГИЯ

ВОЗРАСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СОВРЕМЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ 10-12 ЛЕТ

Котенёва Дарья Сергеевна

*студент,
Армавирский государственный педагогический университет,
РФ, г. Армавир*

Абрамова Анастасия Игоревна

*студент,
Армавирский государственный педагогический университет,
РФ, г. Армавир*

AGE FEATURES MODERN STUDENTS 10-12 YEARS

Darya Kotenyova

*student of the faculty of history,
Armavir state pedagogical University,
Russia, Armavir*

Anastasia Abramova

*student of the faculty of history,
Armavir state pedagogical University,
Russia, Armavir*

Аннотация. В статье рассматриваются различные взгляды психологов на проблему возрастных особенностей современных школьников. В работе также описан кризис детства и его роль в развитии ребёнка. Подчёркивается разлад между миром детей и взрослых. Обоснована необходимость социально-педагогических условий, которые бы соответствовали возрастным особенностям современных школьников.

Abstract. The article deals with different views of psychologists on the problem of age characteristics of modern schoolchildren. The paper also describes the crisis of childhood and its role in the development of the child.

The disorder between the world of children and adults is emphasized. Necessity of social and pedagogical conditions which would correspond to age features of modern schoolboys is proved.

Ключевые слова: развитие; возрастные особенности; мир детей; мир взрослых; стадии развития; структура детства.

Keywords: development; age peculiarities; world of children; world of adults; stages of development; structure of childhood.

Возрастные особенности и границы не имеют точного значения, т. к. границы возраста всегда подвижны и не совпадают с различными условиями развития личности. Сегодня наблюдается сдвиг границ детства, изменение структуры детства и его кризис. Поэтому остро объективизировалась проблема возрастных особенностей школьников, что привело к пересмотру содержания образования.

Изменение возрастных границ детства многие психологи связывают с ретардацией. Дети нынешнего поколения поздно проходят через два скачка роста, или же два кризисных периода. Первый кризисный период приходится теперь не на старший дошкольный возраст, а на младший, т. е. 7-8 лет. Второй кризис касается процесса полового созревания. Он сместился с 5-6 классов на 8-9 классы [5, с. 53]. Что касается подросткового возраста, то под ним понимается некий промежуточный период от полового созревания до взрослости. Сейчас физическое созревание подростков происходит намного быстрее, чем, например, у подростков прошлого века. Но здесь нужно учитывать и тот факт, что биологические системы организма человека могут созревать по-разному и в разное время. Сегодня заметна неравномерность развития: некоторые подростки уже выглядят взрослыми, другие, в свою очередь, только прощаются с детством. А период между детством и взрослостью заметно увеличился.

Сейчас школьники заметно сильно отличаются от школьников, которых, например, описывали в классической возрастной психологии. Д.Б. Эльконин отметил то, что детство удлиняется, структура и особенности его тоже изменяются [6, с. 284]. Отрезки процесса развития ребенка качественно изменяются, появляются новые стадии.

Предметом нашего внимания являются школьники возраста 10-12 лет. Внутри этого периода можно выделить три стадии.

Первая стадия – это «локально-капризная». Эта стадия характеризуется стремлением подростка к самостоятельности, а также потребностью в признании со стороны взрослых его значения.

Следующая стадия – это «правозначимая». Именно в это время возникает потребность в общественном признании, происходит

стремление к взрослости уже, так скажем, не на уровне хотения, а на уровне долженствования. На этой стадии подросток находится в весьма трудном положении. С одной стороны, он желает быть ближе к социуму, а с другой, жестко сталкивается с отсутствием понимания и уважения со стороны взрослых. Это противоречие приводит к конфликту и задержки развития подростка как личности, т. е. лишает его возможности занять активную жизненную позицию.

Завершающей стадией является «утверждающе-действенная» стадия, на которой развивается готовность к функционированию во взрослом мире, а также желание применить свои возможности и проявить себя [5, с. 328].

В последнее время мы наблюдаем тенденцию к поляризации в развитии подростков: с одной стороны, это благополучное формирование взрослой личности, а с другой, затрудненное и имеющее возможные социальные риски. Традиционное нормальное распределение по уровню развития сменяется моделью «трёх пиков»: «опережающий», «средний» и «сниженный». Исходя из этого, можно выделить две группы детей: дети, которые развиваются быстро и успешно, и дети, которые испытывают серьёзные сложности в процессе становления личности.

В детстве существуют периоды стабильности и кризиса. А.Г. Асмолов считает, что кризисы детства – это моменты, когда прежняя структура отношений не обеспечивает оптимальное развитие ребенка [1, с. 54]. Несомненно, кризис детства всегда связан с различными причинами. Развитие современного ребёнка во многом зависит от воздействия неблагоприятных факторов, таких как, например, низкий уровень родительской мотивации, изменение ценностно-нормативной системы, различных психических детских патологий и т. п.

В современном обществе существует проблема нарушений детско-родительских отношений. Эту ситуацию можно обозначить как ситуацию «разорванных» связей. Таким образом, произошел разлад между миром детей и миром взрослых: мир взрослых отделился. Следствием этого становятся: потеря ответственности, эгоизм, духовная пустота [5, с. 323]. Для устранения этого разрыва необходимо найти те формы сотрудничества между поколениями, которые помогут справиться с кризисом детства.

Если рассматривать классическую возрастную психологию, то в ней средний школьный возраст указывается на значительные сдвиги в физическом развитии, познавательной сфере и т. д.

У современных школьников интеллект существенно выше, чем у прежних поколений. Дети среднего школьного возраста стремятся

изучать сущность предметов и явлений, а также выявлять причинно-следственные связи. У них улучшается способность к абстрактному мышлению, а их внимание произвольно и избирательно. Несомненно, на первый план выдвигается запоминание в понятиях, которое связано с осмысливанием, анализом и систематизацией информации [2, с. 370].

Для школьников среднего звена взрослые – это источники организации и обеспечения собственной жизни. Организаторскую функцию, осуществляемую взрослыми, дети рассматривают как ограничительно-регулирующую. Авторитет педагога как носителя социальных норм существенно снижается. Для учащегося же как субъекта учебной деятельности становятся характерными утверждение своей субъектной исключительности и стремление выделиться.

Чувство взрослости является важнейшей психологической особенностью данного возраста [5, с. 257]. Именно в этот период происходит интенсивное нравственное и социальное формирование личности, идёт процесс выработки и оформления идеалов и моральных убеждений.

В наши дни уже невозможно представить подростка без компьютера и телефона. Времяпрепровождение в виртуальном мире способствует искажению действительности и появлению чувства необратимости времени. Это приводит к разрыву связи между прошлым, настоящим и будущим. Все больше становится детей с эмоциональными проблемами. Школьники среднего звена продолжают жить в семье, учиться в школе, общаются со сверстниками. Однако, сама социальная ситуация трансформируется в его сознании в совершенно новые ценности – ценности, которые обретают другие значения и замыслы. В современном обществе взрослые перестали быть авторитетными проводниками детей по лабиринту знаний [3, с. 55].

Краткий сравнительный анализ показал, что для успешного обучения и последующей интеграции в общество следует учесть все изменения развития современного подростка.

Список литературы:

1. Асмолов А.Г. Детство как социокультурный феномен // Образоват. политика. 2010. № 5–6. 144 с.
2. Волков Б.С., Волкова Н.В. Возрастная психология: учеб. пособие для вузов. М.: Академ. проект, 2008. 668 с.
3. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: учеб. для студ. вузов. 7-е изд., стереотип. М.: Академия, 2002. 456 с.
4. Обухова Л.Ф. Возрастная психология. учеб. пособие. М.: Пед. о-во России, 2000. 448 с.

5. Фельдштейн Д.И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности. М.: Моск. психолого-социальный ин-т: Флинта, 1999. 672 с.
6. Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах / под ред. Д.И. Фельдштейна. Москва; Воронеж: Ин-т практ. психологии; Модэк, 1995. 416 с.

ОСМЫСЛЕННОСТЬ ЖИЗНИ КАК АСПЕКТ ЛИЧНОСТНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ В РАННЕМ ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Сахарчук Наталья Юрьевна

*канд. психол. наук, доцент,
Кемеровский государственный университет – КемГУ,
РФ, г. Кемерово*

Юричич Ольга Васильевна

*магистрант,
Кемеровский государственный университет – КемГУ,
РФ, г. Кемерово*

MEANINGFULNESS OF LIFE AS AN ASPECT OF PERSONAL SELF-DETERMINATION IN EARLY ADOLESCENCE

Natalia Sakharchuk

*candidate of psychological sciences, associate professor Russia
in Kemerovo state pedagogical university – KemSTU,
Russia, Kemerovo*

Olga Jurichich

*master's student,
Kemerovo state pedagogical university – KemSTU,
Russia, Kemerovo*

Аннотация. Личностное самоопределение обладает ценностно-смысловым и пространственно-временным аспектами. Исследование осмысленности жизни в раннем юношеском возрасте направлено

на выявление составляющих смысла жизни личности. Результаты эмпирического исследования выявили низкий уровень внутреннего локуса контроля, недовольство результатом своей собственной жизни, неспособность воспринимать мир и себя самого, приходиться к решениям и воплощать их в жизнь.

Abstract. Personal self-determination has value-semantic and spatio-temporal aspects. The study of the meaning of life in early adolescence is aimed at identifying the components of the meaning of life of the individual. The results of the empirical study revealed a low level of internal locus of control, dissatisfaction with the result of his own life, the inability to perceive the world and himself, to come to decisions and implement them.

Ключевые слова: осмысленность жизни; ранний юношеский возраст; экзистенция; цели в жизни; личностное самоопределение.

Keywords: meaningfulness of life; early youthful age; existence; goals in life; personal self-determination.

Личностное самоопределение является основным новообразованием ранней юности. Основой, с позиции которой необходимо подходить к решению проблемы самоопределения является представление о ценностно-смысловой и пространственно-временной природе личностного самоопределения [1, с. 126].

Юношеский возраст (15-18 лет) по мнению ряда авторов, является очень благоприятным периодом для формирования ценностно-смысловой сферы личности, которая в дальнейшем будет ответственна за становление мировоззрения, отношения к окружающей действительности [2, с. 97]. Смысл жизни является вершиной в иерархии смыслов, именно в юности чаще всего впервые появляются размышления о дальнейшем жизненном пути: «Зачем, для чего живет человек? Есть ли в моей жизни какая-то цель? Если есть, то в чем она состоит и откуда берется?».

Умение найти себя в этой жизни, определить дальнейшую цель и задачи, с помощью которой она будет достигнута, является показателем зрелости в юношеском возрасте. Высокий уровень осмысленности жизни в юности позволяет с большой вероятностью предполагать, что и дальнейшее развитие личности будет гармоничным: процессы социализации, личностного и профессионального самоопределения будут протекать без особых затруднений.

Современная психология не стремится ответить на вопрос, в чем состоит смысл жизни. Ее интересует, какое влияние оказывает смысл жизни или его отсутствие на жизнь человека, а также проблема психологических причин утраты и путей обретения смысла жизни.

Наиболее подробно тему смысла жизни изучил австрийский психиатр, психолог и невролог Виктор Франкл, он убежден, что понимание смысла жизни значительным образом различаются не только от человека к человеку, но и в разные периоды жизни личности. В. Франкл представляет смысл жизни как жизненную задачу [6, с. 37].

Стремление к поиску и реализации человеком смысла своей жизни в современном понимании – это врождённая мотивационная тенденция, присущая всем людям и являющаяся основным двигателем поведения и развития личности.

На проблеме потери смысла жизни, которую сам учёный называл «экзистенциальным вакуумом», основана его психиатрическая школа логотерапии. Отсутствие смысла является причиной многих психических заболеваний и разных видов отклоняющегося поведения. Смыслоутрата приводит к стремлению заполнить «экзистенциальный вакуум» с помощью псевдосмыслов – влечения к успеху, власти или потреблению.

У человека, по мнению Франкла, есть три способа сделать свою жизнь осмысленной:

1. Путем включения в нее аспекта творчества или совершения поступков.
2. Путем переживания чего-либо, связанного с социумом, или переживаний по поводу кого-либо, кто имеет значение.
3. Путем переживания страданий, если первый и второй способы оказываются недоступны.

Среди отечественных психологов, занимавшихся проблемой смысла, несомненно, стоит отметить Дмитрия Алексеевича Леонтьева. Смыслу жизни, как интегральной смысловой ориентации, посвящен раздел 3.8. монографии Д.А. Леонтьева «Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности». С психологической точки зрения главным является не осознанное представление о смысле жизни, а насыщенность реальной повседневной жизни реальным смыслом [4, с. 249]. Д.А. Леонтьев рассматривает смысл жизни как концентрированную описательную характеристику наиболее стержневой и обобщенной динамической смысловой системы, ответственной за общую направленность жизни субъекта как целого.

В отечественной и зарубежной литературе существует несколько методик, посвященных изучению смысла жизни в психологии. Рассмотрим две методики, разработанные на основе теории стремления к смыслу и логотерапии В. Франкла.

Тест смысловых ориентаций (СЖО) является адаптированной версией теста «Цель в жизни» Джеймса Крамбо и Леонарда Махалика. Это методика, разработанная для определения особенностей жизненных установок человека. В настоящее время в русскоязычной

психологии используется версия методики, разработанная и адаптированная Д.А. Леонтьевым в 1986-1988 годах.

Не смотря на малый объем опросника (20 пунктов), удается выделить пять факторов, которые можно рассматривать как составляющие смысла жизни личности. При этом они разбиваются на две группы. В первую входят собственно смысложизненные ориентации: цели в жизни, насыщенность жизни и удовлетворенность самореализацией. Эти три категории соотносятся с целью (будущим), процессом (настоящим) и результатом (прошлым). Человек может черпать смысл своей жизни либо в одном, либо в другом, либо в третьем (или во всех трех составляющих жизни).

Два оставшихся фактора характеризуют внутренний локус контроля, с которым осмысленность жизни тесно связана, причем один из них характеризует общее мировоззренческое убеждение в том, что контроль возможен (Локус контроля – жизнь), а второй отражает веру в собственную способность осуществлять такой контроль [5, с. 13].

Второй методикой, используемой в исследовании, является «Шкала экзистенции» (ШЭ). Это один из инструментов, разработанных в рамках экзистенциально-аналитической теории Альфрида Лэнгле, над содержанием опросника работа Кристин Орглер.

Понятие экзистенциальная исполненность введено в психологию В. Франклом, оно характеризует качества жизни человека. «Уровень» экзистенциальной исполненности показывает, много ли осмысленного в жизни, характерно ли для человека внутреннее согласие, соответствуют ли его сущности его решения и поступки, может ли он вносить хорошее в жизнь. Особенностью методики является то, что она отражает субъективную оценку человеком своей жизни, то есть ее результаты показывают, не как на самом деле живет человек, а как он полагает, что живет [3, с. 141].

В исследовании приняло участие 47 студентов в возрасте от 16 до 18 лет, из них 36 девушек и 11 юношей. Средний возраст участников исследования составил 16,2 года.

Согласно результатам исследования с использованием теста СЖО, приведенным в таблице 1, у 25 % испытуемых осмысленность жизни (ОЖ) ниже нормируемого уровня, среди них 11 девушек и 1 юноша.

Анализ результатов показал, что 17 % испытуемых не имеют четких целей в будущем, это подтверждается низкими значениями по шкале «Цели в жизни». У 8 % опрошенных есть склонность ставить труднодостижимые цели. Содержание жизни 23 % студентов характеризуется низкой эмоциональной насыщенностью, они не воспринимают процесс своей жизни как интересный и наполненный смыслом.

Напротив, у 11 % опрошенных результат по шкале «Процесс жизни» выходит за границы нормы [5, с. 14] и их можно характеризовать как людей, живущих сегодняшним днем и старающихся удовлетворять все свои сиюминутные желания. Удовлетворенность самореализацией испытывают 71 % студентов, 25 % не довольны результативностью своей жизни.

Таблица 1.

**Результаты диагностики по методике смысловых ориентаций
Д.А. Леонтьева среди людей раннего юношеского возраста**

Шкала	Значение показателя, %		
	Ниже нормы	Норма	Выше нормы
Цели в жизни	17	75	8
Процесс	23	76	11
Результат	25	71	4
Локус контроля – Я	23	73	4
Локус контроля – жизнь	25	67	8
Осмысленность жизни (ОЖ)	25	64	11

Способность строить свою собственную жизнь в соответствии со своими целями и задачами обладают 77% студентов, у 23% значение показателя «Локус контроля – Я» выходит за нижнюю границу нормы. Уверенность, в том, что человеку дано контролировать свою жизнь имеют 67% опрошенных, кроме этого 8% имеют очень высокие показатели по шкале «Локус контроля – жизнь», то есть верят в то, что человеку ничего не мешает принимать решения и воплощать их в жизнь. Одна четвертая часть студентов убеждена, что жизнь не подвластна сознательному контролю и нет необходимости что-либо планировать на будущее.

Результаты диагностики по методике «Шкала экзистенции» представлены в таблице 2. Способностью взглянуть на себя и на ситуацию с некоторой дистанции, отодвинуть при необходимости свои желания, представления, чувства и намерения обладают 56 % испытуемых, еще у 8 % значение показателя «Самотрансценденция» (SD) достигло достаточно высокого уровня. У 36 % студентов выявлено отсутствие дистанции по отношению к самому себе. Это может быть объяснено незрелостью или одной из форм внутреннего смятения. При низком показателе SD человек преимущественно занимается самим собой, например, навязчивыми желаниями или мыслями,

автоматическим мышлением, фиксированными чувствами, упреками в свой адрес, но такие же показатели появляются и при чрезмерных ситуативных нагрузках.

«Самотрансценденция» (ST) измеряет свободную эмоциональность, которая проявляется в способности испытывать близость к чему-либо/кому-либо и сочувствовать, жить ради чего-то/кого-то, чувствовать ценности, переживать захваченность ценностью, эмоционально откликаться [3, с. 147]. У 28% опрошенных показатель ST очень низок, их жизнь бедна чувствами, преимущественно деловита и функциональна. Недостаток эмоциональности делает человека беспомощным, неуверенным, человек сам не знает, что ему нравится и чего он хочет. Возникающие чувства воспринимаются как мешающие и вводят в заблуждение. У 13% студентов показатель ST выше среднего, они имеют богатый эмоциями внутренний мир, способны чувствовать и ориентироваться в ценностных основаниях. Большинство же, 59% имеют не высокую эмоциональность.

Низкий показатель по шкале «Свобода» (F) был выявлен у 26 % испытуемых, такие люди не уверены в собственных решениях. У 17 % студентов показатель по шкале F превышает средний, способность формировать суждения и находить решения в различных ситуациях у них развита на достаточно высоком уровне. Но все же, более половины испытуемых, 57%, проявляют неуверенность в собственных решениях.

На основании показателя «Ответственность» (V) можно судить, насколько у человека развита способность доводить до конца решения, принятые на основании личных ценностей [3, с. 149]. Как видно из таблицы 2, лишь у 13% человек значения показателя V выше среднего, это позволяет сделать вывод, что эти студенты больше затронуты соотнесением с жизнью и придерживаются обязательного, заботливого обхождения с ней. Очень низкий показатель по шкале V выявлен у 26% студентов, жизнь для них идет сама собой, она в малой степени поддается планированию и не пронизана собственной волей. Человек застывает в позиции ожидания и в большей степени является зрителем. Преобладает сдержанность. Чувство долга не выражено, но может быть сформировано.

Показатель «Персональность» (P) описывает насколько человек открыто воспринимает мир и себя самого [3, с. 150]. Низкое значение показателя P обнаружено у 36% опрошенных, это указывает на их закрытость. На нагрузки такие люди реагируют с повышенной психосоматической готовностью. Всего лишь 4% имеют показатель P выше среднего, проявляется открытость в отношении к миру и к самому себе.

Показатель «Экзистенциальность» (Е) описывает такую существенную характеристику человеческой экзистенции, как способность ориентироваться в этом мире, приходить к решениям и ответственно воплощать их в жизнь, меняя ее, таким образом, в лучшую сторону [3, с. 152]. Для 32 % испытуемых был выявлен низкий показатель Е, это указывает на образ жизни, в котором решения принимаются с трудом и есть бездействие. Проявляются неуверенность в принятии решений, необязательность, сдержанность, незнание того, что нужно делать, малая способность выдерживать нагрузки, чувствительность к помехам. Относительно высокий показатель по шкале Е обнаружен у 8 % студентов. Такие люди стремятся устроить свой мир и свою жизнь.

Общий показатель G говорит о том, насколько наполнена смыслом экзистенция личности. Результат по шкале G позволяет судить о том, как развита способность справляться с самим собой и с миром, как проявляется возможность пойти на внутренние и внешние требования и предложения, соотнося их с собственными ценностями. Лишь у 8% испытуемых этот показатель на достаточно высоком уровне.

В результате исследования подтвердилось, что у 32 % испытуемых общий показатель G низкий. Человек с низким показателем G заиклен на себе и эмоционально не способен к диалогу, нерешителен, ответственная включенность в жизнь отсутствует.

Таблица 2.

**Результаты диагностики по методике «Шкала экзистенции»
среди людей раннего юношеского возраста**

Шкала	Значение показателя, %		
	Очень низкое	От низкого до среднего	Среднее и выше среднего
Самодистанцирование SD	36	56	8
Самотрансценденция ST	28	59	13
Свобода F	26	57	17
Ответственность V	26	51	13
Персональность P	36	60	4
Экзистенциальность E	32	60	8
Общий показатель G	32	60	8

Таким образом, результаты проведенного исследования выявили низкий уровень внутреннего локуса контроля (шкалы локус контроля – жизнь и локус контроля – Я), недовольство результатом своей собственной жизни (шкала «Результат»), неспособность воспринимать мир и себя самого (шкала «Персональность»), приходить к решениям и воплощать их в жизнь (шкала «Ответственность»).

Исследование уровня осмысленности жизни в раннем юношеском возрасте представляет научный интерес, так как позволяет прогнозировать дальнейшее развитие личности. Анализ результатов исследования помогает внести нужные корректировки в процесс формирования ценностно-личностной сферы студентов, что обеспечит оптимальные условия для их дальнейшей социализации и становления качеств, необходимых для профессионального саморазвития.

Список литературы:

1. Гинзбург М.Р. Ценностно-смысловые и пространственно-временные аспекты развития в подростковом и юношеском возрастах // Мир психологии. – 2017. – № 1 – С. 125–129.
2. Волков Б.С. Психология юности и молодости: Учебное пособие. – М.: Академический Проект: Триста, 2006. – 256 с.
3. Кривцова С.В., Лэнгле А., Орглер К. Шкала экзистенции (Existenzskala) // Экзистенциальный анализ. – 2009. – № 1 – С.141–170.
4. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. – М.: Смысл, 2007. – 511 с.
5. Леонтьев Д.А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО). – М.: Смысл, 2006. – 18 с.
6. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М: Прогресс, 1990. – 368 с.

2.5. ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА. ИНЖЕНЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ. ЭРГОНОМИКА

НЕУДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ РАБОТОЙ КАК ОДИН ИЗ ФАКТОРОВ, ВЛИЯЮЩИХ НА ТЕКУЧЕСТЬ КАДРОВ

Зорина Елена Андреевна

*студент, Арзамасский филиал
Нижегородского государственного университета
им. Н.И. Лобачевского,
РФ, г. Арзамас*

Ещё в начале XX века среди профессиональных психологов зародился интерес к сфере трудовой деятельности. Стали появляться такие отрасли психологического знания, как: индустриальная психология и организационная психология. В развитие данных наук огромный вклад внесли не только специалисты в области психологии, но и люди, имевшие техническое образование. Именно они на основе своего профессионального опыта дали хорошую информативную базу для развития этих наук. Например, американский инженер Ф.У. Тейлор проводил эксперименты на двух сталилитейных заводах ещё в 1885 г. «...он пришел к выводу о роли определенного отбора и обучения людей, предназначенного для того, чтобы на каждом рабочем месте находился человек, обладающий качествами, необходимыми для достижения высокой продуктивности» [1, 16 с.] Но, не смотря на то, что работа по изучению процессов организации труда проводится вот уже около 130 лет, обеспечение продуктивной работы на предприятии всё ещё остается сложным, много уровневим процессом. Качество этой работы можно оценить по множеству параметров, в том числе и по текучести кадров. Высокий уровень текучести кадров в организации может свидетельствовать о плохо проведенном профессиональном отборе и подборе персонала, о неблагоприятном морально-психологическом климате в коллективе, о неудовлетворительных условиях труда и т. д. Зная, какие факторы и как влияют на уровень текучести кадров, администрация предприятия может контролировать этот показатель и держать текучесть кадров на допустимом уровне. Изучение факторов влияющих на текучесть кадров являлась и по сей день является актуальной задачей. Поэтому целью предпринятого исследования

является изучение влияния неудовлетворенности работой на текучесть кадров.

Неудовлетворенность работой у сотрудников может возникать из-за большого количества факторов. К этим факторам, например, можно отнести: низкая заработная плата, отсутствие карьерного роста, бесперспективность, неудовлетворительные условия труда, неблагоприятный психологический климат в коллективе, несоответствие занимаемой должности и возможностей человека, монотонность и т. д. Патрик Ленсиони выделял три первопричины неудовлетворенности работой: обезличенность (человек нуждается в том, чтобы его заметили, чтобы он чем-то выделялся из серой массы, и если этого не происходит, то уровень неудовлетворенности непременно растет); ненужность (человеку необходимо ощущать, что его работа кому-либо нужна); неизмеряемость (сотрудникам необходимо измерять свои профессиональные достижения и сравнивать их с поставленной целью, если это не осуществляется, человек теряет связь между своим трудом и желаемым результатом, следовательно, сотрудник остается неудовлетворенным). Неудовлетворенность работой влечет за собой немало отрицательных последствий, например: снижение производительности, не устойчивая культурная дифференциация, увеличение текучести кадров [3]. А.Л. Свенцицкий в своем учебнике по организационной психологии так же упоминал о том, что: «...неудовлетворенность работой увеличивает текучесть кадров и понижает уровень дисциплины труда [1, 30 с.]».

«Текучесть кадров — это не событие, происходящее в какой-то момент времени (как ее обычно концептуализируют), а процесс, текущий во времени и включающий в себя изменения и взаимодействия между человеком и организацией» [2]. Наличие текучести кадров является естественным для любой производственной группы. Одни люди приходят на новую работу, увольняясь со старой, другие увольняются со старой и подаются в поиски новой. Но не всякое увольнение будет влиять на текучесть кадров. При расчете коэффициента текучести кадров принимаются во внимание только причины увольнения, не зависящие от производственной или государственной необходимости. Причинами увольнения, не идущими в счет при определении текучести, являются: сокращение штатов, реорганизация, уход сотрудников на пенсию и т. п. Отсутствие текучести кадров вовсе не является показателем того, что всё хорошо. Наоборот, если в организации отсутствует текучесть кадров, то происходит «застой», наблюдается старение персонала, снижение количества новых идей и результативности труда. Следствием же повышенного коэффициента

текучести кадров может являться экономические потери (выплаты уходящим сотрудникам, снижение результативности труда перед увольнением, подбор и отбор новых работников и их обучение), ухудшение морально-психологического климата в коллективе (во время высокой текучести кадров зачастую не успевают сформироваться хорошие взаимоотношения между коллегами, и общую обстановку в целом нельзя назвать дружеской).

Текучесть кадров считается нормальной при показателях в 3-5 %, относительно стабильный коллектив имеет показатель в 5-9 %. Показатель менее 3% говорит о «застое», а более 50 % о серьезных проблемах [4]. Но у работников разных сфер деятельности и разных уровней данные показатели могут отличаться.

Для изучения влияния неудовлетворенности работой на текучесть кадров было проведено исследование с помощью методики изучения интегральной удовлетворенности трудом (Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов) и вычисления коэффициента текучести кадров. В исследовании приняли участие 30 сотрудников одного из цехов молокоперерабатывающего предприятия в возрасте от 24-46 лет.

Коэффициент текучести кадров вычисляется по следующей формуле:

$$КТК=(УСЖ+УИР)*100/СЧ \quad (1)$$

где: КТК – коэффициент текучести кадров; УСЖ – количество уволенных по собственному желанию сотрудников; УИР – число уволенных работников по инициативе руководства (за прогулы, по судимости, нарушение дисциплины и пр.); СЧ – среднесписочная численность сотрудников за период отчета.

Для вычисления коэффициента был взят полугодовой период. $СЧ = (С1+С2+С3+...+С6)/6$. Где С показатель численности сотрудников за 1 месяц. $СЧ = (31+27+26+29+28+30)/6=28,5$. $УСЖ = 5$. $УИР = 1$. $КТК = (5+1)*100/28,5=21,05$. Данный показатель коэффициента говорит о том, что на данном предприятии имеются некоторые проблемы с текучестью кадров. Ситуация не является критической, но если не принять какие-либо меры, то текучесть кадров может увеличиться.

Данные, полученные в ходе проведения методики по изучению интегральной удовлетворенности трудом, говорят о том, что: интерес к работе, удовлетворенность достижениями в работе, удовлетворенность взаимоотношениями с руководством, предпочтение выполняемой работы высокому заработку и общая удовлетворенность трудом находятся на очень низком уровне (в диапазоне от 25 % до 42 %). Среднему уровню удовлетворенности можно отнести такие категории

как: уровень притязаний в профессиональной деятельности, удовлетворенность условиями труда и профессиональная ответственность (каждый из показателей равен 50 %). И лишь удовлетворенность взаимоотношениями с сотрудниками показал высокий уровень (83 %). Данные графически представлены на рис. 1.

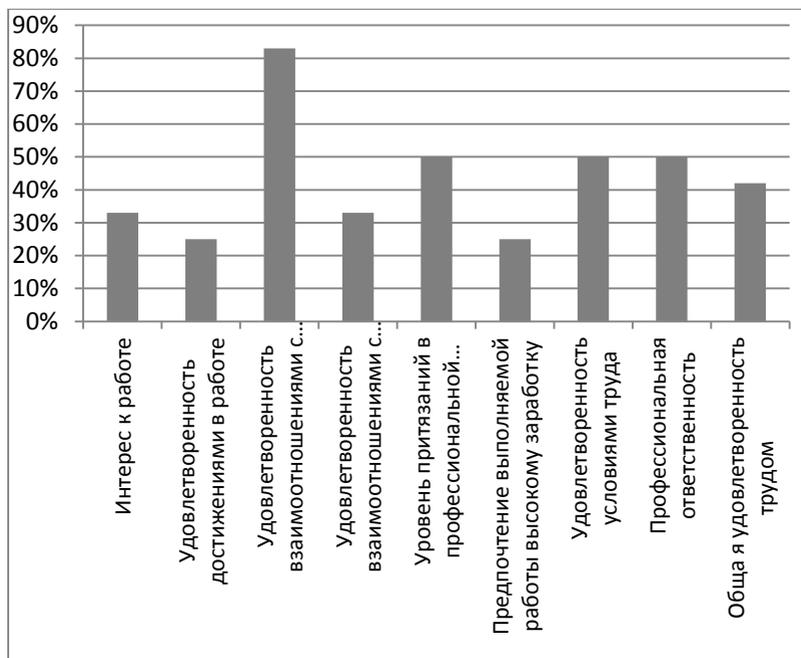


Рисунок.1 Результаты методики по изучению интегральной удовлетворенности трудом

Низкое значение по такому составляющему удовлетворенности трудом как «удовлетворенность взаимоотношениями с руководством» говорит о том, что между сотрудниками цеха и руководством процесс коммуникации налажен весьма плохо. Скорее всего, имеют место быть: недопонимания, разногласия, конфликты, отсутствие авторитета у руководителя, коммуникативные барьеры, что в целом отрицательно сказывается на удовлетворенности трудом сотрудников. Частой причиной ухода работника с занимаемой должности зачастую является отсутствие налаженного контакта с руководителем. Поэтому, если наладить вертикальный коммуникативный процесс между сотрудниками, то это может снизить коэффициент текучести кадров. «Предпочтение выполняемой

работы высокому заработку» так же имеет весьма не высокое значение. Исходя из этого, можно предположить, что исследуемые сотрудники главной целью перед собой ставят заработок денежных средств, а данная работа просто позволяет им это сделать. Поэтому, если сотрудникам поступит предложение сменить место работы с учетом того, что выплаты станут больше, скорее всего, они не задумываясь согласятся, а это может повлечь за собой отток кадров. Поэтому, для того чтобы коэффициент текучести кадров был на допустимом уровне, необходимо уделить вопросу о заработной плате особое внимание (т. к. она довольно сильно сказывается на удовлетворенности трудом). «Интерес к работе» и «удовлетворенность достижениями в работе» имея низкие показатели, так же могут негативно сказываться на текучести кадров. Дело в том, что человек, не интересующийся родом своей деятельности, не получающий удовольствия от результатов своей работы, в наименьшей степени будет держаться за своё место при возможности перейти на другое, нежели человек, который заинтересовали и доволен результатами своего труда. Поэтому, для стабилизации текучести кадров необходимо либо повышать интерес сотрудников к своей работе, либо осуществлять отбор персонала более тщательным образом.

Таким образом, если знать факторы, негативно влияющие на коэффициент текучести кадров, то можно сдерживать текучесть кадров на весьма хорошем уровне. Исследуемой же группе можно порекомендовать: во-первых, проведение тренингов с участием руководителей с целью улучшения коммуникативных процессов с сотрудниками; во-вторых, уделить внимание заработной плате и заинтересованности сотрудников своей работой с целью поднятия показателей удовлетворенности трудом. Осуществление данных рекомендаций может привести к нормализации показателя текучести кадров в исследуемом цехе.

Список литературы:

1. Свенцицкий А.Л. Организационная психология: учебник для вузов / А.Л. Свенцицкий. - М.: Издательство Юрайт, 2014 г.-504 с. - Серия: Бакалавр. Базовый курс.
2. Джуэлл Л. Индустриально-организационная психология. Учебник для вузов — СПб.: Питер, 2001 г. -720 с.: ил. — (Серия «Учебник нового века»)
3. Ленсиони П. Почему не все любят ходить на работу. Правда о вовлеченности сотрудников. - Манн, Иванов и Фербер, 2017 г.
4. Коэффициент текучести кадров. Формула расчёта. - [Электронный ресурс]. Код доступа: <https://assistentus.ru/sotrudniki/koefficient-tekuchesti-kadrov>.

2.6. СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

ГЕНДЕРНЫЕ И ВОЗРАСТНЫЕ РАЗЛИЧИЯ В СТЕРЕОТИПАХ МАСКУЛИННОСТИ-ФЕМИННОСТИ

Кряжевских Ольга Валерьевна

*старший преподаватель, Пермский государственный
научно-исследовательский университет,
РФ, г. Пермь*

Молчанова Мария Павловна

*студент, Пермский государственный
научно-исследовательский университет,
РФ, г. Пермь*

GENDER AND AGE DIFFERENCES IN MASCULINITY-FEMININITY STEREOTYPES

Olga Kryazhevskih

*senior lecturer
Perm State Research University,
Russia, Perm*

Maria Molchanova

*student,
Perm State Research University,
Russia, Perm*

Аннотация. В работе представлены результаты исследования содержания стереотипов мужественности-женственности у лиц юношеского, зрелого и пожилого возраста в зависимости от гендерной принадлежности методом личностного семантического дифференциала.

Abstract. The paper presents the results of a study of the content of stereotypes of masculinity and femininity in persons of adolescence, adulthood and the elderly, depending on gender identity, using the method of a personal semantic differential.

Keywords: masculinity; femininity; gender; personal semantic differential.

Ключевые слова: мужественность; женственность; гендер; личностный семантический дифференциал.

Состояние, в котором находится современное общество, характеризуется стремительной эволюцией в отношениях полов. Исследователи во всем мире отмечают все большие тенденции сближения или даже стирания таких различий, указывают на кризисы маскулинности, феминизацию мужчин, или наоборот активизацию гегемонной маскулинности, а также деформации традиционной гендерной и полоролевой идентичности современных женщин. В этих условиях все большую актуальность приобретают исследования, направленные на более углубленное изучение и понимание гендерных стереотипов.

Теоретико-методологической основой исследования послужили современные научные направления гендерологии, понятия о поле и гендере, гендерных стереотипах маскулинности и фемининности (Ш. Берн, С. Бем, Т.Б. Бендас, Д.В. Воронцов, Е.А. Здравомыслова, Е.П. Ильин, И.С. Клещина, Р. Коннелл, М. Киммель, И.С. Кон, О.Г. Лопухова, Т.Б. Рябова, С.А. Ушакин, Н.Ю. Флотская, С.А. Хасанова и др.); теория и методология психосемантических исследований (Ч. Осгуд, В.Ф. Петренко, Е.Ю. Артемьева, В.П. Серкин, И.Б. Бовина, В.К. Солондаев и др.). Теоретический анализ научной литературы показал следующее:

1. Существует недостаточное количество сравнительно-возрастных исследований о стереотипах маскулинности и фемининности. Наибольшее число публикаций касается молодого возраста, главным образом студенческой молодежи.

2. В обществе наиболее распространены традиционные представления о мужественности и женственности, отражающие стереотипы «гегемонной маскулинности» и «утрированной женственности» (по Р. Коннелл).

3. Тенденция к эгалитарному типу проявлений маскулинности и фемининности свойственно, главным образом, молодому возрасту.

4. Отсутствует взгляд на различия в стереотипах мужественности-женственности с точки зрения гендерного типа в соответствии с систематикой С. Бем (маскулинный, фемининный, андрогинный, недифференцированный) у мужчин и женщин.

Таким образом, можно определить основную проблему данного исследования – недостаточная изученность гендерных и возрастных различий в восприятии стереотипов маскулинности – фемининности.

На основе анализа теоретических нами были выдвинуты следующие предположения:

1. Стереотипы маскулинности – фемининности, отраженные в представлениях о личностных качествах современного мужчины и современной женщины, имеют различия в зависимости от гендерного типа испытуемых.

2. Существуют различия в стереотипах маскулинности – фемининности у мужчин и женщин разных возрастных групп.

Методами нашего исследования стали: Опросник ориентации личности на гендерные роли С. Бем (вариант О.Г. Лопухиной), методика личностного семантического дифференциала Е.Ф. Бажина и А.М. Эткинда.

В исследовании приняли участие 140 чел. – 70 мужчин и 70 женщин, представителей трех возрастных групп: 1) молодой возраст (зрелый возраст – первый период) — 25 мужчин, 25 женщин (21-28 лет); 2) средний возраст (зрелый возраст – второй период) - 25 мужчин, 25 женщин (35-48 лет); 3) условно обозначенная как «пенсионный возраст» (сюда вошли испытуемые, непосредственно относящиеся к категории «пожилой возраст», а также некоторые лица в возрасте 55-60 лет второго периода зрелости – по классификации АПН) – 20 мужчин, 20 женщин (55-68 лет).

Результаты исследования:

Таблица 1.

Гендерные типы личности у мужчин

Гендер Возрастная группа	Маскулинный		Феминный		Андрогинный		Недифференцированный	
	Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%
Молодые муж. (n=25)	4	16	3	12	17	68	1	4
Муж. ср. возраста (n=25)	8	32	-	-	17	68	-	-
Пожилые муж. (n=20)	13	65	4	20	2	10	1	5
Итого	25	35,7	7	10	36	51,5	2	2,8

Таблица 2.

Гендерные типы личности у женщин

Гендер Возрастная группа	Маскулинный		Феминный		Андрогинный		Недифференци- рованный	
	Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%
Молодые жен. (n=25)	-	-	9	36	15	60	1	4
Жен.ср. возраста (n=25)	-	-	11	44	14	56	-	-
Пожилые жен. (n=20)	-	-	5	25	15	75	-	-
Итого	-	-	25	35,7	44	62,8	1	1,5

Как видно из Таблицы 1, преобладающим гендерным типом у мужчин является андрогинный, однако в старшей возрастной группе преобладают мужчины маскулинного типа. Распределение гендерных ролей, представленное в Таблице 2 показывает, что в выборке женщин всех возрастных групп преобладают женщины андрогинного типа. Полученные нами данные подтверждают результаты исследований других авторов (Бем С., Гладиллина А.П., Лопухова О.Г. и др.) о преобладании андрогинности в современных отечественных и зарубежных популяциях.

Изучение методом семантического дифференциала содержания *стереотипов маскулинности*, отраженных в представлениях о личностных особенностях современного мужчины, показало слабую связь этого содержания с гендерной принадлежностью испытуемых. В мужских гендерных группах различий в представлениях между андрогинными и феминными мужчинами не обнаружено. Это можно объяснить тем, что первые рассматривают проявления мужественности как данность, вторые – как желаемые, но, вероятно, мало достижимые для них качества. В мужском образе маскулинных мужчин, в сравнении с андрогинными, присутствуют представления о том, что мужчины должны быть более сильными и общительными, а их обаяние и внешняя привлекательность – менее значимые качества. Женщины феминных и андрогинных типов с целом солидарны между собой в оценке личностных характеристик мужчины, но, поскольку, феминные женщины являются наиболее яркими представителями «утрированной женственности», поддерживающими гегемонную маскулинность, они считают современного мужчину более самостоятельным, чем андрогинные.

Что касается *стереотипов фемининности*, исследование показало, что женской выборке представление о современной женщине не зависит от гендерного типа (хотя мы не знаем, каковы могут быть ответы маскулинных женщин ввиду полного отсутствия данной категории испытуемых). Что касается мужчин, то предметом их гендерных разногласий являются такие женские качества, как привлекательность, открытость, общительность, уступчивость, энергичность, чувство справедливости и раздражительность. Наше предположение о том, что стереотипы маскулинности – фемининности, отраженные в представлениях о личностных качествах современного мужчины и современной женщины, имеют различия, зависящие от гендерного типа испытуемых, подтвердилось лишь частично.

Изучение содержания стереотипов в зависимости от пола позволяет сделать следующие выводы: женщины всех возрастов формируют в целом позитивный образ женственности, который принимается всеми респондентками. Он наполнен осознанием красоты и обаятельности, энергии, решительности и самостоятельности, характеризуется высоким принятием. Оценки личностных качеств близки им и в оценке себя. Примечательно, что в пожилом возрасте женщины, в отличие от мужчин, не теряют опоры на свои собственные силы, не становятся пассивными, а наоборот, приобретают большую уверенность в себе, самостоятельность и активность. Мужские оценки современной женщины противоречивы, изначально они невысокого мнения о женских качествах. Ее образ становится более принимаемым с возрастом, когда накапливается опыт совместной семейной и профессиональной жизни. Мужчины хотят видеть женщин сильными, уверенными, деятельными и самостоятельными, одновременно занижая их способность быть независимыми, и тем самым подчеркивая их подчиняемую позицию. Наше второе предположение о существовании различий в стереотипах маскулинности-фемининности подтвердилось.

Проведенное нами эмпирическое исследование подтверждает литературные данные о преобладании андрогинности в современных популяциях и у мужчин, и у женщин. Гендерные характеристики мужчин и женщин не оказывают существенного влияния на формирование стереотипов маскулинности, представленных в образе современного мужчины. Стереотипы женственности в образе современной женщины проявляются одинаково, как фемининными, так и андрогинными типами женщин; оценки мужчин личностных качеств современной женщины характеризуются большим гендерным разнообразием.

Список литературы:

1. Бем С. Линзы гендера. Трансформация взглядов на проблему неравенства полов /С.Бем. – М.: РОССПЭН, 2004. – 336 с.
2. Ильин Е.П. Пол и гендер /Е.П.Ильин. – СПб.: Питер, 2010. – 688 с.
3. Лопухова О.Г. Сравнительный анализ современных гендерных представлений: общие и культурно-специфические особенности содержания гендерных моделей /О.Г. Лопухова // Психологические проблемы развития личности в современных социокультурных условиях. Сб. статей / под ред. О.Г. Лопуховой. Казань: Татарский гос. гуманитарно-педаг. ун-т, 2008. – С. 51-71.
4. Резвушкина Т. Использование метода семантического дифференциала при изучении гендерных стереотипов / Т. Резвушкина // Гендерные исследования в Центральной Азии. – Алматы: Центр гендерных исследований, 2002 [Электронный ресурс]. – URL: <http://archive.li/DRay>.

**НАУЧНЫЙ ФОРУМ:
ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ**

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

№ 6(19)
Июнь 2018 г.

В авторской редакции

Подписано в печать 11.06.18. Формат бумаги 60x84/16.
Бумага офсет №1. Гарнитура Times. Печать цифровая.
Усл. печ. л. 6,875. Тираж 550 экз.

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

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

16+



**НАУЧНЫЙ
ФОРУМ**
nauchforum.ru