



**НАУЧНЫЙ
ФОРУМ**
nauchforum.ru

ISSN 2618-6845



**XXVIII Студенческая международная
заочная научно-практическая
конференция**

**ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ.
СТУДЕНЧЕСКИЙ НАУЧНЫЙ ФОРУМ
№5(28)**

г. МОСКВА, 2020



ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ. СТУДЕНЧЕСКИЙ НАУЧНЫЙ ФОРУМ

*Электронный сборник статей по материалам XXVIII студенческой
международной научно-практической конференции*

№ 5 (28)
Май 2020 г.

Издается с февраля 2018 года

Москва
2020

УДК 009
ББК 6\8
Г94

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:

Волков Владимир Петрович – кандидат медицинских наук, рецензент АНС «СибАК»;

Елисеев Дмитрий Викторович – кандидат технических наук, доцент, начальник методологического отдела ООО "Лаборатория институционального проектного инжиниринга";

Захаров Роман Иванович – кандидат медицинских наук, врач психотерапевт высшей категории, кафедра психотерапии и сексологии Российской медицинской академии последипломного образования (РМАПО) г. Москва;

Зеленская Татьяна Евгеньевна – кандидат физико-математических наук, доцент, кафедра высшей математики в Югорском государственном университете;

Карпенко Татьяна Михайловна – кандидат философских наук, рецензент АНС «СибАК»;

Копылов Алексей Филиппович – кандидат технических наук, доц. кафедры Радиотехники Института инженерной физики и радиоэлектроники Сибирского федерального университета, г. Красноярск;

Костылева Светлана Юрьевна – кандидат экономических наук, кандидат филологических наук, доц. Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ (РАНХиГС), г. Москва;

Попова Наталья Николаевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики и психологии института детства НГПУ;

Г94 Гуманитарные науки. Студенческий научный форум. Электронный сборник статей по материалам XXVIII студенческой международной научно-практической конференции. – Москва: Изд. «МЦНО». – 2020. – № 5 (28) / [Электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: https://nauchforum.ru/archive/SNF_humanities/5%2828%29.pdf

Электронный сборник статей XXVIII студенческой международной научно-практической конференции «Гуманитарные науки. Студенческий научный форум» отражает результаты научных исследований, проведенных представителями различных школ и направлений современной науки.

Данное издание будет полезно магистрам, студентам, исследователям и всем интересующимся актуальным состоянием и тенденциями развития современной науки.

Оглавление

Секция 1. Искусствоведение	5
ВЛИЯНИЕ ТЕХНИКИ ВИРТУОЗНОГО ПЕНИЯ «BEL CANTO» НА ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСПОЛНИТЕЛЯ Тодор Анастасия Андреевна Андреенкова Елена Павловна	5
Секция 2. Культурология	10
РОЛЬ ИМИДЖА ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ БРЕНДА НА ПРИМЕРЕ ЭЛЕКТРОТЕАТРА СТАНИСЛАВСКИЙ Мелехова Мария Владимировна Григораш Алёна Владимировна	10
Секция 3. Педагогика	17
ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ, ОБУЧАЮЩИХСЯ КОЛЛЕДЖА Карымова Кристина Шамильевна	17
КАК АДАПТИРОВАТЬ МАТЕРИАЛ ДЛЯ ШКОЛЬНИКОВ, ИСПОЛЬЗУЯ ФАКТЫ И ТЕОРИИ О РАБОТЕ ЦНС ДЕТЕЙ С РАС Ольховская Наталия Михайловна	21
ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ РЕАЛЬНОСТЬ В ОБРАЗОВАНИИ Солодовникова Светлана Сергеевна Тоискин Владимир Сергеевич	26
ФОРМИРОВАНИЕ ЕСТЕСТВОВЕДЧЕСКИХ И ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ Суфиянова Гузель Анасовна Миронов Анатолий Владимирович	32
ЗНАЧЕНИЕ ПОДВИЖНЫХ ИГР ДЛЯ РАЗВИТИЯ ФИЗИЧЕСКИХ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ, ДУХОВНЫХ КАЧЕСТВ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА. Тошпўлатов Шерзод Собитхон ўғли Сатиев Шухрат Комилович	37
Секция 4. Психология	42
ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ У СТУДЕНТОВ Курбонова Азиза Зафаровна Суярова Шахноза Насритдиновна Маматкулов Расул Худойназарович Сангилбаев Оспан Сейдуллаевич	42

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНО – ЦЕННОСТНОГО КОМПОНЕНТА САМОСОЗНАНИЯ У ЖЕНЩИН С НАРУШЕНИЕМ ПИЩЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ Назарова Елена Валерьевна Забабуринa Ольга Станиславовна	48
ТИПЫ И ВИДЫ МЫШЛЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ ОСМЫСЛЕНИИ Повесьма Ольга Владимировна Касымжанова Анаргуль Алиакпаровна	54
ВЛИЯНИЕ ЕГЭ НА ЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ СОСТОЯНИЯ ВЫПУСКНИКОВ Сашенко Алина Константиновна Кочеткова Татьяна Николаевна	58
ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ У СТУДЕНТОВ РАЗНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ Серик кажы Айша Русланқызы	64
ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СОВРЕМЕННЫХ ДОШКОЛЬНИКОВ Соболева Анна Вячеславовна	68
МИФЫ О САМОУБИЙСТВЕ Соловьева Екатерина Алексеевна Шаповалова Валерия Геннадьевна Галимская Елена Валерьяновна	73
ОСОБЕННОСТИ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ ПОДРОСТКОВ ИЗ МАЛООБЕСПЕЧЕННЫХ СЕМЕЙ Фоминова Ксения Александровна	83
ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ НОВЫХ СОТРУДНИКОВ, КАК ОСНОВНОЙ ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ УСЛОВИЙ ТРУДА Чаплыгина Элина Сергеевна	88
Секция 5. Филология	92
ФРЕЙМ «THEATRE» И СРЕДСТВА ЕГО РЕПРЕЗЕНТАЦИИ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ Арсланова Энже Тауисовна Абдюшева Светлана Азаматовна	92

СЕКЦИЯ 1. ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

ВЛИЯНИЕ ТЕХНИКИ ВИРТУОЗНОГО ПЕНИЯ «BEL CANTO» НА ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСПОЛНИТЕЛЯ

Тодор Анастасия Андреевна

*студент, Сызранский колледж искусств и культуры имени О.Н. Носцовой,
РФ, г. Сызрань*

Андрееенкова Елена Павловна

*научный руководитель, преподаватель,
Сызранский колледж искусств и культуры имени О.Н. Носцовой,
РФ, г. Сызрань*

Певческий голосовой аппарат - это необыкновенный инструмент, скрывающий уникальное богатство красок и различных оттенков. Человек начинает использовать голос с детства по мере развития музыкального слуха и голосового аппарата. Приобщение детей к вокальному искусству способствует развитию их творческого воображения, погружает их в мир классической поэзии и драматического искусства. На сегодняшний день крайне важно воспитывать детей на хороших образцах вокальной музыки, ведь она - один из способов формирования личности человека. Мелодия и текст обогащают, углубляют друг друга, благодаря этому песенный образ приобретает исключительное воздействие на нас.

«Музыка дорога нам потому, Что является наиболее глубоким выражением души, Гармоническим отзвуком ее радостей и скорбей».

(Ромен Роллан)

В вокальном исполнительстве широко распространена техника виртуозного пения, характерная для итальянского вокального искусства середины XVII - 1-й половины XIX вв. - «**bel canto**», что в переводе с итальянского означает «красивое пение». Рассмотрим влияние музыки на

личность начинающего исполнителя, обратившись к многовековым *традициям* данной техники. Они формируют и развивают:

1. **Музыкально-исполнительские способности** (интонационные, метроритмические, стилевые, сценические свойства исполнителя);

2. **Воспитание нравственных качеств** на основе изучения литературных шедевров, изучение мировых музыкальных классических произведений;

3. **Интеллект** (освоение языковой культуры, истории мировой культуры, музыкальной культуры, истории костюма, быта, архитектуры);

4. **Знания в области физиологии** (строение голосового аппарата, физиология и гигиена голоса, дыхательные методики, основы режима вокалиста, профилактика профессиональных заболеваний);

5. **Эмоционального начала** (актерское мастерство, сценическая речь и сценическое движение).

«Bel canto» требует от певца совершенной техники голосового управления: безукоризненной кантилены, филировки, виртуозной колоратуры, эмоционально насыщенного красивого певческого тона. Именно эстетика красивого и, прежде всего, правильного пения поможет ребенку освоить искусство классического пения, будет способствовать выработке дисциплинированности, определенному профессиональному режиму, трудовой ответственности за свою музыкальную деятельность и сформирует структуру души, способную воспринимать и сопереживать.

Искусство безгранично и неисчерпаемо, как сама жизнь, подлинно творческой личности свойственно стремление к новым замыслам, свершениям, желание оказаться на вершине своих возможностей. Для более глубокого восприятия важности «Bel canto» для начинающего исполнителя мы воспользуемся *шестью постулатами итальянской вокальной школы*:

1. **Canto `eriflesso** – пение рефлекторно.

Итальянская школа рассматривает пение как рефлекторный процесс, природа и содержание которого эмоциональны, а не познавательны.

На этом утверждении основана целая система методологических предпосылок, которая охватывает все аспекты **физического** (дыхательную систему, гортань, горло и резонаторы), **технического** (владение регистрами, применение нюансов, кантилену и подвижность, способность менять тембры и колориты, полноту диапазона) и **эмоционального** (комплекс певческой возбудимости) воспитания и развития певца. Из этого следует, что техника – неотъемлемая часть искусства. С этим же постулатом непосредственно связана свобода пения итальянцев, ее органичность и великая сила эмоционального воздействия.

2. **Si canta col meccanismo, non colla voce** - пение происходит при помощи механизма, а не голосом.

Животворное значение этого постулата очевидно как для процесса обучения пению, так и для профессиональной деятельности певца.

В лучших итальянских школах работа ведется не посредством эксплуатации природных ресурсов, а за счет выработки и развития в певце соответствующих механизмов.

3. **Il fiato nel canto è inversivo** - дыхание в пении обратимо.

В пении применительно только такое дыхание, которое трансформируется в певческий звук. С другой стороны, за истинно вокальный можно принять только тот тон, который возникает в результате собственно респираторной организации без какой-либо иной мышечной форсирующей примеси.

4. **Chi sa cantare sul serio, sa portare la voce in testa** - кто по-настоящему умеет петь, умеет переносить голос в голову.

Итальянская вокальная школа из всех голосовых регистров, с точки зрения организации голоса, считает ведущим головной регистр. Только соответствующим применением головного регистра становится возможным создание звука с теми тембровыми, позиционными и техническими свойствами, которыми отличается звуковой эталон итальянской школы от других вокальных школ. Необходимо заметить, что для итальянской традиции сущность головного регистра не тождественна с понятием фальцета, которое

господствует как в теоретических трактатах XIX и XX веков, так и в каждодневной певческой практике.

5. **Il suono può essere orizzontale e verticale** - звук может быть горизонтальным и вертикальным.

Одним из способов овладения звуковой эмиссией является четкая дифференциация горизонтальной и вертикально звуковых проекций.

6. **Prima risonanza, poi pronuncia** - вначале резонанс, потом произношение.

И теоретики и практики итальянской школы считают возможным переход на выработку произношения только после точной и твердой резонаторной организации певческого звука.

Из резонаторных зон основными являются фронтальная и лабиальная резонаторные зоны.

Данные постулаты необходимо знать начинающему исполнителю, так как эстетика «bel canto» поможет ребёнку в познании классического исполнительского искусства и, как правило, обеспечит эстетическое воспитание творческой личности.

Занятия музыкой способствуют общему развитию личности ребенка.. Эмоциональная отзывчивость и развитый музыкальный слух позволят детям в доступных формах откликнуться на добрые чувства и поступки, помогут активизировать умственную деятельность и, постоянно совершенствуя движения, разовьют дошкольников физически.

Формирование музыкальной личности способно не только выполнить свою эстетическую, познавательную и воспитательную роль, но и явится залогом, базой культурного самосовершенствования личности в последующей жизнедеятельности. Это путь более глубокого постижения музыкального искусства через собственную исполнительскую деятельность, путь подготовки слушателя, который на основе личного опыта сможет лучше освоить средства музыкального языка, а поэтому полнее «наблюдать» за развитием музыкального образа. В нашей стране музыкально-эстетическим воспитанием

детей занимаются многие организации, и всех их объединяет одна цель — воспитание гармонично-развитого, духовно богатого человека.

«...Я убеждён, что если на одну чашу весов положить всё даже лучшее, что рождено в области развлекательной музыки, а на другую – всего лишь одну «Лунную сонату» Бетховена, то эта чаша весов решительно перевесит первую...» (Д. Б. Кабалевский).

Список литературы:

1. А. Алексеева, В. Григорьев. Страницы зарубежной музыки XIX века. М. Знание – 1983г.
2. Ю. Булучевский, В. Фомин. Краткий музыкальный словарь для учащихся.
3. Ю. Вайнкоп, И. Гусин. Краткий биографический словарь композиторов.
4. Ф.Ф. Витт. Практические советы обучающимся пению. Л.М.-1968г.
5. Л. Дмитриев. Основы вокальной педагогики. М. М.-1996г.
6. А. Канкарович. Культура вокального слова. М.М.-1958г.
7. И.Кочнева, А. Яковлева. Вокальный словарь. М.М.-1986 г.
8. И.А. Лебедева. О.Н. Благовидова - педагог. М.М.-1984г.
9. Словарь итальянско-русский, русско-итальянский. Киев-1996г.
10. М.Г. Рычарева. Русская музыка XVIII века. М. Знание-1987г
11. «Художественное познание и творческая деятельность в сфере музыкального искусства». Сызрань-2001г.
12. Априле Джузеппе. Итальянская школа пения. Издательство «ПЛАНЕТА МУЗЫКИ», 2015.
13. Бархатова И. Б. Гигиена голоса для певцов: Учебное пособие.—СПб.:
14. Издательство «Лань»; Издательство «ПЛАНЕТА МУЗЫКИ», 2015

СЕКЦИЯ 2. КУЛЬТУРОЛОГИЯ

РОЛЬ ИМИДЖА ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ БРЕНДА НА ПРИМЕРЕ ЭЛЕКТРОТЕАТРА СТАНИСЛАВСКИЙ

Мелехова Мария Владимировна

*магистрант Российского университета дружбы народов,
РФ, г. Москва*

Григораш Алёна Владимировна

*научный руководитель, доцент Российского университета дружбы народов,
РФ, г. Москва*

Число театров, применяющих брендинг для своего продвижения, весьма невелико, несмотря на то, что вопрос бренда на рынке культуры имеет обширное поле для размышлений. По мнению специалистов маркетинговой отрасли, все основные признаки, указывающие на бренд, у современных театров однако же есть. Оригинальное название, логотип, единое стилевое оформление с использованием уникального шрифта афиши, сайта, рекламы и печатной продукции и, безусловно, философия и репутация – всё то, что составляет бренд. Лишь немногие театры брендируют свою деятельность, когда как другие откладывают становление собственного бренда, поскольку не связывают устоявшийся образ театральной структуры с коммерческой организацией и не до конца понимают непосредственное отношение театрального учреждения к сегменту рынка.

Сегодня на московском театральном рынке можно отметить зарождающуюся тенденцию брендирования организаций, однако на данный момент признанных брендов крайне мало из четырёх существующих категорий театров:

1. «рядовые» театры, известные в своём регионе/районе;
2. оформляющие свой бренд театры (Московский драмтеатр им. Пушкина, РАМТ);

3. признанные в стране и за рубежом бренды (МХТ им. Чехова, Театр Наций, ЦИМ, Московский театр О. Табакова);

4. сильные бренды с мировым именем (Большой театр).

Театральный бренд как феномен существенно отличается от бренда потребительских товаров: на первый план выходит задача формирования целостного образа театра как культурно-досуговой организации в сознании как у постоянной аудитории, так и потенциальной. Электротеатр Станиславский, безусловно, та организация, которая ярко это демонстрирует. Прежде всего, его бренд определяют бренды-сотрудники и действующие на его территории бренды-структуры и бренды-события, которые. В свою очередь, они выпускают специфическую ввиду природы творчества продукцию, чему предписывается определённый аспект учреждений сервиса – увлекательность и оригинальность как качество товара.

Если на момент распространения на культурное сообщество брендинга как принципа функционирования другие московские театры уже существовали и заработали определённую репутацию, Электротеатру как новому образованию необходимо было пройти этот сложный путь, как это делали остальные. Однако при представленном ещё до открытия позиционировании как пространство, существенно отличающееся от других театральных учреждений, этот путь был заметно сокращён.

Электротеатр Станиславский с самого основания приступил к грамотному оформлению кейса предприятия и, следовательно, формированию собственного известного бренда. Заявив с дня открытия возглавляемого театра о философии и дальнейших его задачах, художественный руководитель – Борис Юхананов – занялся стремительным развитием имиджа учреждения с привлечением прославленных иностранных специалистов, сразу обозначив желаемое место в культурной жизни столицы. Однако бренд Электротеатра с учётом его позиционирования на «внутреннем рынке» должен быть направлен не только к зрителю как клиенту, который будет потреблять производимый театром продукт, но и к режиссёрам, которые в перспективе могли бы с театром

сотрудничать, и – позже – организаторам различных программных фестивалей – в качестве площадки.

«Мы делаем театр, суть которого – в представлении искусства режиссуры. Я убеждён, что в центре театра, как это было сто лет назад, так и сегодня, располагается эта сложная единая профессия – профессия режиссёра. И я хочу, чтобы это был не просто авторский театр Бориса Юхананова, я хочу представлять здесь по-настоящему выдающихся режиссёров и давать возможность молодым отечественным режиссёрам, которые участвуют в этой бескровной чудесной театральной революции, осуществлять здесь свою свободу, свой поиск и находить применение своей художественной энергии» [3], – говорит режиссёр.

В год открытия Электротeatра Станиславский Борис Юхананов назвал фигуру режиссёра «центрирующей» театр профессией, абсолютно необходимой в современном театральном искусстве. Если процветает режиссёр, процветает и каждый элемент в сложнейшей технологической структуре, и только в этом случае можно осознать потенциальный объём, на который способен театр. «Сегодня время дразнит зрителя особого рода иллюзиями, по сути, мир начинает дифференцироваться, задавая множество векторов, и сейчас различие разделённого пространства современного театра крайне важно, в первую очередь, для постижения идеи <...> Режиссёрское мастерство – умение возобладать над окружающей и манипулирующей нами цивилизацией <...> Протест, сопротивление определяют художника в наше время, в особенности театрального» [1].

В Мастерской Индивидуальной Режиссуры, с развитием которой, возможно, и была рождена идея создания самостоятельной театральной платформы, Борис Юхананов приступил к развитию и практике интегрального подхода к режиссуре, который строился на принципе сопряжения театра, кино и видео-арта и современного изобразительного искусства. Режиссёр, прежде всего, учил своих студентов существовать и действовать спонтанно, в свободных от форматов и общественного мнения о социальных и культурных

течениях координатах, что вкупе с отказом от интерпретации, репрезентации и миметического «калькирования» привело к созданию собственного «мира-мифа» на ином прочтении текста [2].

Именно эти принципы лежат в основе философии Электротеатра: идейная режиссёрская свобода в моделировании и оформлении театрального пространства выливается в идеальную для режиссёра как мастера «индуктивную игру» – технологию, которая «делегировать функцию драматурга, как ни парадоксально, самому спектаклю: Спектакль, сам для себя пишущий пьесу» [2]. Таким образом, желание Юхананова поставить режиссёра в главенство театра имеет своё «цифровое» концептуальное обоснование: появление режиссёрского театра в России непосредственно связано с понятием театрального авангарда, запомнившегося миру своим экспериментальным внедрением технических новшеств, судьбу которого, впрочем, повторяет современный театр, развивающийся по логике технологического функционала нынешней реальности.

При создании бренда Электротеатра его идентичность исходила из метафоры, запечатлённой в его символике: изобретённые названия – «Электротеатр Станиславский», «Элекрозона», «Electro Talk» и «Noor Electro», а также минималистичный чёрно-белый логотип с включённой электрической лампочкой и портретом К.С. Станиславского в центре точно отображали стержневую позицию режиссёра в техногенном современном театре и кинопрошлое здания, где сейчас располагается театр.

Безусловно, с рождением кинематографа как массового искусства в контексте мировой технореволюции стало понятно, что эстетика всего аудиовизуального сектора культуры будет переосмыслена и своё начало возьмёт технографическая среда, которая сформируется и будет развиваться посредством синтеза «старого» и «нового» искусств. Работа театральных режиссёров с техническими возможностями экранного искусства воспринималась исключительно как эксперимент и поиск лишь обостряющих смысл художественных средств вплоть до середины прошлого столетия, когда

применение медиа в театре в условиях становления компьютерных технологий приобрело преимущественно смыслообразующее значение.

С чешского «Laterna magika», на мультимедийной сцене которого с самого его создания в 1958 году смыслы рождали разнообразные вариации академической пластики, абстракции, музыкальные и видеопроекции, начинается история игры театра в «виртуальную реальность». К рубежу 1980-х и 1990-х гг. широкое использование технических новшеств привело к тенденции погружения зрителя в компьютерное пространство посредством VR-технологий, повсеместно применяемых театральным искусством и сегодня.

Новейший театр базируется на предшествующем опыте, селективно играет с ним и, внедряя на сцену передовые технические инновации и возможности коммуникации, не только обогащает имеющееся искусство, но и порождает новые грани зрительского восприятия и общения театра с его «новой» публикой – с радикально перестроенным мировосприятием. Именно такой путь развития представляется театру естественным и единственно возможным в медиа-эпоху: «интерактивная вакцина» нивелирует потери актуальности театра как многовекового искусства. Она помещает образ реальности «эры виртуальности» на сцену, заставляет существовать в ней героев современной, а порой – и классической литературы, и сопереживать им – современного передового зрителя.

«Используя медиа как элемент искусства, – говорит искусствовед Ольга Шустрова, – художник тем самым снимает вопрос о сложности понимания синтеза, так как конечный продукт, представляемый им, направлен скорее на интуицию и подсознание, чем апеллирует к точной информации» [5, с. 156]. Создаваемые дизайнерами-графиками сложнейшие структурные элементы, воплощать которые стоило бы не только немалых физических усилий, но и порой гигантского сценического пространства, как и в начале пути внедрения в театр средств киновыразительности, раскрывают авторский и режиссёрский вербальный замысел, нежели несут исключительно декоративную функцию.

С самого создания Электротeatра Станиславский в его репертуаре исключительно ультрасовременные, техногенные постановки синтетической природы. Видеодизайнеры и звукорежиссёры стали непосредственной частью спектаклей театра и выступают соавторами наравне с главным режиссёром-постановщиком, что доказывает неразрывность современного театрального искусства и электронных технологий, рождающей смыслы в призмах зрительского восприятия.

Зависимость Электротeatра от технологий демонстрируют и его известные многоярусные сцены-трансформеры, позволяющие воплотить любые художественные замыслы режиссёров: с помощью мобильных блитчеров (раздвижных трибун) и примыкающих как к сцене, так и к фойе карманов возможно перемещать зрительные места и само сценическое пространство. Современная технологичная потолочная система обеспечивает монтаж декорационных элементов, акустической аппаратуры и осветительных приборов при любой планировке зала, что позволяет применять абсолютно все нужные световые сценарии из более чем трёхсот возможных при создании спектаклей с использованием инновационное программное обеспечение.

Критик современного искусства Людмила Бредихина полагает, что нерв Электротeatра – в постоянном философско-художественном поиске в контексте тенденции расширения базовых понятий в театре вследствие разрушения жанровых и форматных границ – представления и профессиональных – автора-творца; таким образом, театр приходит к гибридной, синтетической форме [4]. Электротeatр, в свою очередь, отсылает зрителя к «визуальному повороту» по Фредерику Джеймсону в современном искусстве, ознаменовавшемся интеграцией видео- и медиа-арта, ТВ, перформанса и инсталляции, тем самым заявляет о невозможности истолкования идеи исключительно в форме текстуальности, указывает на первенство надтекстуальности и предвосхищает многообразие театрально-художественных форм как мифотворческий принцип режиссуры Юхананова и его последователей.

Список литературы:

1. Встреча с Борисом Юханановым // YouTube. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=kSB5NVF7Ovk&t=1292s> (дата обращения: 09.05.2020).
2. Мастерская индивидуальной режиссуры МИР // Борис Юхананов. [Электронный ресурс]. URL: <https://borisyukhananov.ru/worlds/?id=1> (дата обращения: 11.05.2020).
3. Открытие Электротеатра Станиславский. Пресс-конференция 26 января 2015 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.youtube.com/watch?v=uFTyuFe6WbM> (дата обращения: 01.05.2020).
4. Художники современного искусства в театре // YouTube. [Электронный ресурс]. URL: https://www.youtube.com/watch?v=5EfBw4d5_a8 (дата обращения: 12.05.2020).
5. Шустрова О.И. Новые технологии современного театра // Интернет и современное общество: сборник научных статей XVI Всероссийской объединенной конференции IMS-2013 (Санкт-Петербург, 9-11 октября 2013 г.). – СПб, 2013. С. 156-160.

СЕКЦИЯ 3. ПЕДАГОГИКА

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ, ОБУЧАЮЩИХСЯ КОЛЛЕДЖА

Карымова Кристина Шамильевна

*студент, Омский государственный педагогический университет,
РФ, г. Омск*

Аннотация. В статье рассматриваются особенности учебно-профессиональной мотивации студентов колледжа. Отмечены основные факторы развития учебно-профессиональной мотивации студентов колледжа.

Ключевые слова: Учебно-профессиональная мотивация, обучающиеся колледжа, учебная деятельность, мотивы, факторы.

Современное общество, рынок труда отличается высокой степенью динамизма и неопределенности. Быстрый темп перемен стал отличительной особенностью практически всех сторон общественно-социальной жизни, проявляющейся практически на всех уровнях – глобальном, региональном, социальном, индивидуальном.

Принципиально новыми условиями жизнедеятельности выдвигаются иные требования к подготовке специалистов в сфере профессионального образования, а изучение развития учебно-профессиональной мотивации студентов становится одним из важнейших вопросов настоящего времени. В связи с этим именно развитие учебно-профессиональной мотивации помогает студентам колледжа успешно пройти процесс адаптации к профессиональной деятельности.

Изучая и анализируя психолого-педагогическую литературу, появляется возможность рассматривать учебно-профессиональную мотивацию обучающихся со стороны процесса, метода и средств побуждения учащихся к

продуктивной познавательной деятельности, а также проявлять активность в освоении содержания образования.

Учебно- профессиональная мотивация дает возможность развивающейся личности определить не только направление, но и способы реализации различных форм учебной деятельности, задействовать эмоционально-волевую сферу. Благодаря мотивации, педагогические цели активнее и быстрее становятся целями самих обучаемых. [2]

В отечественной литературе имеется множество толкований понятия мотивации. Мотивация в широком смысле – побуждения, вызывающие активность организма и определяющие ее направленность.

В.Г. Асеев мотивацию рассматривает через понятие значимости.

Под мотивацией данным автором понимается детерминация поведения в целом. Поэтому данным автором в мотивацию включались все виды побуждений, а именно: мотивы, потребности, интересы, стремления, цели, влечения, установки или диспозиции и так далее. [1]

Выделяют две группы факторов, которые способствуют формированию учебно-профессиональной мотивации обучающихся колледжа: [4]

1. Объективные – отражают саму особенность организации учебного процесса, привлекательность учебного заведения, специфику учебных дисциплин.

2. Субъективные – характеризуют индивидуально-психологические особенности учащихся, а также уровень сформированности учебно-профессиональной мотивации обучающихся в школьный период.

Н. А. Бакшаева, А. А. Вербицкий соотнесли профессиональные и познавательные мотивы в структуре учебно-профессиональной мотивации обучающихся. Соотношение состоит в следующем: [3]

1. Познавательные и профессиональные мотивы в иерархической структуре мотивов обучения рассматриваются как противоположные; если будут доминировать профессиональные мотивы над познавательными, то это возможно приведет к узкой специализации обучающегося, сужению кругозора

будущего специалиста. Исходя из этого, данные мотивы являются взаимоисключающими в развитии структуры учебно-профессиональной мотивации обучающихся.

2. В развитии учебно-профессиональной мотивации студента основное место занимают профессиональные мотивы, так как именно они активнее влияют на эффективность учебно-профессиональной деятельности обучающихся.

3. Также свое место занимает взаимосвязь познавательных и профессиональных мотивов. Если в структуре мотивов у обучающегося преобладают познавательные интересы, которые направлены на предмет будущей профессиональной деятельности, то этого говорит о сформированности профессиональной направленности.

Развитие учебно-профессиональной мотивации зависит от многих факторов, которые важно учитывать в деятельности, направленные на формирование интереса учащегося к профессиональной деятельности.

Чтобы сформировать положительную учебно-профессиональную мотивацию учащихся к профессиональной деятельности, следует соблюдать следующие факторы:

1. После учебно-профессиональной деятельности должен оставаться конкретный осязаемый результат, который обучающийся мог бы оценить и увидеть наглядным образом.

2. Должна присутствовать качественная и количественная оценка в ходе учебно-профессиональной деятельности

3. Необходимо ставить такие требования к учебно-профессиональной деятельности, которые будут не слишком высокие, но и не слишком низкие.

4. Должна быть разработана шкала оценки результатов учебно-профессиональной деятельности, в которой будет отображаться нормативный уровень.

5. Вся учебно-профессиональная деятельность для учащихся должна быть желанной. (важно, чтобы обучающиеся сами добились результата)

Мотивация, связанная с учебно-профессиональным интересом в ходе освоения профессии, выступает как ресурс и предпосылка для получения профессиональных качеств.

Студенту необходимы устойчивые учебно-профессиональные мотивы в процессе обучения и четкое представление о будущей профессии.

Таким образом, у обучающихся будет стремление к ежедневному развитию креативности, которое направлено на приобретение новых знаний и формирование профессионально важных качеств.

Список литературы:

1. Асеев В. Г. Мотивация поведения и формирование личности. - М.: Мысль, 2015. - 160 с.
2. Агапова Ю.Б., Мамаева Н.А. Формирование учебной мотивации студентов технических вузов // Вестник Астраханского государственного технического университета. 2008. №1. С. 207-210.
3. Бакшаева, Н. А., Вербицкий А. А. Психология мотивации студентов : учеб. пособие для вузов. М. : Логос, 2013. - 183 с.
4. Селиверстова, С. Ю. Акмеологические условия формирования учебно-профессиональной мотивации студентов вуза экономико-управленческого профиля [Электронный ресурс] // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. № 5. URL: <http://online-science.ru/userfiles/file/jkyrmaiqc8t229uhfpdb3kyuq1hx0rwz.pdf> (дата обращения: 25.05.2020).

КАК АДАПТИРОВАТЬ МАТЕРИАЛ ДЛЯ ШКОЛЬНИКОВ, ИСПОЛЬЗУЯ ФАКТЫ И ТЕОРИИ О РАБОТЕ ЦНС ДЕТЕЙ С РАС

Ольховская Наталия Михайловна

*студент, Саратовский Государственный университет,
РФ, г. Саратов*

Расстройства аутистического спектра (РАС) – это очень большой ряд разных нарушений в развитии ЦНС, приводящих к неспособности взаимодействия ребенка с окружающим миром, неспособности самостоятельно жить в социуме. При этом диапазон нарушений в развитии невероятно широк, что осложняет создание единых стандартов помощи для всех детей данной группы. Даже зачастую путают понятие «умственной отсталости» и «аутизма», потому что различия между ними неоднозначны. В случае с РАС внешне может показаться, что интеллект у ребенка действительно снижен, но в дальнейшем выясняется, что особенности сенсорного восприятия не дают ему показывать высокие учебные результаты. Особенно часто это происходит с невербальными детьми или минимально вербальными детьми. В случае со спектром, невербальный интеллект у них всегда будет выше, чем можно было бы судить по их речи. Кроме того, есть случаи и интеллектуальной инвалидности в сочетании с аутизмом.

Причины, вызывающие такое нарушение в развитии пока неясны. И если рассматривать как причину генетику, то существует около 200 основных генов, вариации которых так или иначе связаны с развитием аутизма. При этом эти же вариации присутствуют при интеллектуальной недостаточности без выраженных социальных проблем. И не существует одного гена, который вызывает аутизм, скорее речь идет о влиянии большого количества генов. При этом очень часто речь идет о мутациях *de novo*, мутациях, которые возникли спонтанно, и их нет ни у одного из родителей. [1]

В 2019 году было проведено крупное исследование и результаты показали, что риск развития аутизма связан с генетическими факторами. Исследовали

более двух миллионов детей из пяти стран, с анализом случаев аутизма среди нескольких поколений. В итоге генетический риск составил 81 %. [2]

Помочь диагностировать расстройство аутистического спектра может помочь не только биология и генетика, но и совершенствование диагностических систем. Одна из самых достоверных на данный момент является система ados, где анализируются все аспекты жизни ребенка по десятибалльной шкале. В итоге результат показывает насколько ребенок находится в спектре: минимально или максимально.

Мышление при аутизме имеет как свои преимущества, так и свои недостатки. Ребенок обращает внимание на детали и часто имеет фотографическую память, хорошее логическое мышление. Недостатком можно считать, что запоминая детали ребенок не воспроизводит главное (при изучении материка запоминает страны, но не название самого материка), информацию на слух воспринимает с задержкой, даже в несколько секунд, по сравнению с нормотипичными сверстниками, трудности с абстрактным мышлением. [3]

Исходя из этих данных, педагогическая помощь таким детям – одно из основных направлений реабилитации. ФГОС НОО ОВЗ закрепил законодательно необходимость комплексного психолого-педагогического сопровождения ученика с аутизмом. В команду, осуществляющую обучение и психолого-педагогическое сопровождение ребенка с РАС, помимо учителя, могут входить следующие специалисты: педагог-психолог, учитель-логопед, учитель-дефектолог, социальный педагог, тьютор. [4]. У аутичных детей наблюдается широкий спектр речевых нарушений, самое главное среди них – нарушение в развитии коммуникативной функции речи. Нарушения речи – наиболее часто встречающаяся проблема в развитии ребенка. [5]

Дети с РАС часто учат родной язык как иностранный. У них возникают сложности с согласованием слов на грамматическом уровне, они не понимают переносный смысл выражений, значение идиом и пословиц можно просто

заучить. Сложности, соответственно, будут и в изучении прямого и переносного значения слов, синонимов, антонимов. [6]

Особенность мышления учащегося с РАС таково, что ему трудно соединить свои разные знания для решения определенной задачи. Зрительная поддержка – основная у ребенка с аутизмом. А ведь чаще всего в школе учитель много говорит. Поэтому надо больше использовать визуального материала. Это - проектор, презентации, картинки, схемы и визуальные инструкции, подчеркивания, выделение цветом, индивидуальные листочки-подсказки и большие плакаты.

Учебные материалы нужно структурировать, переводить в схемы, алгоритмы, таблицы. Презентации должны быть с минимумом слов и максимумом фотографий и иллюстраций. Образец выполнения должен быть всегда. Дети с РАС очень часто боятся делать что-то новое и испытывают от этого жесточайший стресс. Образец снимет нежелательное поведение на уроке.

Задания на уроке должны иметь четкие границы, чтобы ребенок знал о том, что от него требуется и в каком объеме. Очень удобно предъявлять задания маленькими частями, на отдельных карточках. Для устранения нежелательного поведения нужно заранее напоминать о смене деятельности за пять минут, периодически напоминая.

Что бы учащийся с РАС понял учителя, его речь должна быть четкой, не быстрой, без сложных конструкций, с паузами – надо дать достаточно времени для осмысления вопроса. Материал лучше разбивать на части, создавать из него строгую логичную систему.

Ребенок должен чувствовать себя успешным в учебной деятельности, и поэтому надо его хвалить за каждую ситуацию успеха. Можно разрешить работать простым карандашом, для предотвращения слишком резких эмоций в случае ошибки. [6] Что касается отработки материала и контроля, то лучшее решение - печатные тетради, готовые тесты.

Для адаптации произведений художественной литературы не стоит отказываться от мультфильмов (например, по сказкам А.С. Пушкина), нужно

использовать диафильмы. Все это и будет визуализацией учебного материала. В рассказах, в индивидуальной распечатке, можно выделять ключевые слова (названия, имена персонажей, действия), это позволит легче ориентироваться, составлять план и пересказывать текст. Если же произведение большое, то его надо поделить на части, и каждую часть отрабатывать при прочтении вопросами на понимание прочитанного. Педагогу необходимо привлекать внимание учеников к своему чтению, активно использовать интонационное чтение с немного повышенной громкостью, следует предлагать детям следить за чтением с помощью линейки, руки. [7, С.316] Пересказ для детей с РАС сложен, здесь должна быть проведена большая пропедевтическая работа с иллюстрациями и словами-карточками. [7, С.321]

Прежде всего, все дети, и нормотипичные и аутичные – разные. И надо понять сложности с восприятием у конкретного ребенка и использовать те способы, которые помогут именно этому ребенку. Аутизм - нарушение работы ЦНС, но это не приговор интеллектуальным возможностям ребенка. Он учиться медленнее, иначе воспринимает, но может достичь очень высоких результатов.

Список литературы:

1. Нальская Екатерина «Обыкновенный аутизм», журнал «Русский репортер» № 21 (438) 2017 г. – [Электронный ресурс] – Режим доступа. – URL:http://expert.ru/russian_reporter/2017/21/obyiknovennyij-autizm/ (Дата обращения 20.05.2020)
2. Association of Genetic and Environmental Factors With Autism in a 5-Country Cohort. – [Электронный ресурс] – Режим доступа. – URL:<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/31314057/> (Дата обращения 20.05.2020)
3. Нейсон Б. О ключевых проблемах аутизма. Когнитивные особенности обработки информации. // Научно-практический журнал Аутизм и нарушения развития. - 2015. - № 4 (49). - С. 33-38.

4. Загуменная О.В., Белялова О.А., Береславская М.И., Богорад П.Л., Стальмахович О.В., Чистякова Л.А. Реализация Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в организациях, осуществляющих обучение детей с расстройствами аутистического спектра. Методическое пособие / Под общ. ред. Хаустова А.В. М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2017. 141 с
5. Белялова О. А. Система словарно-орфографической работы в начальных классах как средство повышения грамотности у детей с расстройствами аутистического спектра. // Научно-практический журнал Аутизм и нарушения развития. - 2014. - № 2 (43). - С. 14
6. Мамохина У.А. Особенности речи при расстройствах аутистического спектра. // Научно-практический журнал Аутизм и нарушения развития. - 2017. - № 3 (56). С. 24-33
7. Обучение детей с расстройствами аутистического спектра. Методические рекомендации для педагогов и специалистов сопровождения основной школы / Отв. ред. С.В. Алехина // Под общ. ред. Н.Я. Семаго. — М.: МГППУ, 2012. — 80 с.
8. Чистякова Л.А. Методы и приемы работы с текстом на уроках чтения с обучающимися с РАС // Комплексное сопровождение детей с расстройствами аутистического спектра. Сборник материалов II Всероссийской научно-практической конференции, 22—24 ноября 2017 г., Москва / Под общ. ред. А.В. Хаустова. - М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2017. - с 316-321
9. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ РЕАЛЬНОСТЬ В ОБРАЗОВАНИИ

Солодовникова Светлана Сергеевна

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

Тоискин Владимир Сергеевич

*научный руководитель, канд. техн. наук, профессор,
Ставропольский государственный педагогический институт,
РФ, г. Ставрополь*

Аннотация. В статье рассматривается применение технологии дополненной реальности в современном образовании, раскрываются особенности использования рассматриваемой технологии в учебном процессе, приводятся примеры применения приложений AR в обучении и варианты использования различных типов технологии дополненной реальности для поддержки образовательных процессов.

Ключевые слова: дополненная реальность, образование, информационные технологии, искусственный интеллект.

Происходящее в настоящее время активное внедрение информационных технологий в систему образования не только оказывает положительное воздействие на результаты обучения и повышает эффективность учебного процесса, но и приводит к созданию инновационных методов, форм и технологий обучения.

Одной из технологий такого типа является технология дополненной реальности. Сам термин «дополненная реальность» (AR – Augmented Reality) был предложен в шестидесятых годах двадцатого века А. Сазерлендом, который определял ее как тип реальности в виде системы наложения компьютерной графики на изображения реального мира [11]. Первые прототипы устройств дополненной реальности появились еще в середине прошлого века, тогда же отмечается и первое использование термина AR. Но, несмотря на это, современная терминология была сформирована только в

начале 90-х годов. Примерно в это же время технологии дополненной реальности начали рассматриваться как возможный элемент учебного процесса.

В настоящее время дополненная реальность является объектом внимания и на государственном уровне, в том числе и в Российской Федерации, входя в состав технологий, включаемых в федеральные проекты и документы.

Так, в рамках реализации приоритетного проекта «Цифровая образовательная среда» предполагается выполнить ряд мероприятий с целью развития возможностей смешанного обучения, по обмену лучшими практиками онлайн-обучения [9]. При этом к числу результативных образовательных практик относится и дополненная реальность. Интегрирование в процесс преподавания отдельных предметов современных технологий, в том числе виртуальной и дополненной реальности предполагается обеспечить также в рамках Федерального проекта «Цифровая школа» [8].

О сути понятия «дополненная реальность» говорит само название – это технологии, которые дополняют реальность виртуальными элементами. Дополненная реальность является новой интерактивной технологией, представляющей собой результат дополнения поля восприятия любыми сенсорными данными с целью расширения сведений об окружении и улучшения восприятия информации - на объекты реального мира накладывается текстовая, фото-, видео- и другая информация с целью их дополнения [4].

Дополненная реальность не изолирует пользователя от естественного окружения, а просто создает наложение на текущую реальность в поле восприятия, что позволяет черпать информацию одновременно в двух форматах [2]. Получаемое с помощью этой технологии 3D-изображение позволяет визуально проникнуть в иную, виртуальную реальность, что, безусловно, психологически привлекает человека и активизирует его внимание и восприимчивость к информационной составляющей [1].

Можно выделить два основных варианта построения дополненной реальности: на основе координат местоположения пользователя и на основе

маркеров. Безмаркерные технологии зачастую применяются в мобильных устройствах, и строятся посредством специальных датчиков: акселерометра, гироскопа, магнетометра, GPS-приёмника. В настоящее время более распространенными являются маркерные технологии, в которых под маркером обычно понимается объект, расположенный в окружающем пространстве, который обнаруживается и анализируется специальным программным обеспечением для последующего создания виртуального объекта. На основе информации о положении маркера в пространстве, программа может достаточно точно спроецировать на него виртуальный объект, при этом будет достигнут эффект его физического присутствия в окружающем пространстве [7].

Еще одним вариантом объединения реальных и виртуальных объектов является использование проекционного дисплея, когда трехмерная модель компьютерного изображения создает реалистичный объект. Основными устройствами ввода, при этом используемыми в дополненной реальности, являются сенсорные перчатки, содержащие датчики на каждом кончике пальца и позволяющие управлять виртуальными объектами с помощью камеры [5].

В учебном процессе в том или ином виде используются все приведенные выше варианты. Так, безмаркерные технологии дополненной реальности на основе использования координат пользователя и технологии с использованием специальных перчаток позволяют выполнять опыты без реальных изменений действительности, представляя собой интерактивную среду, где реальная жизнь изменяется виртуальными вещами в реальном времени [10].

Маркерная технология используется в системе образования более часто. Так, в настоящее время проходят апробацию (в рамках отдельных экспериментальных исследований) учебники с использованием технологий дополненной реальности. Главное преимущество такого использования дополненной реальности состоит в том, что она позволяет практически мгновенно «оживлять» обычные печатные страницы учебника (за счет перехода от плоского рисунка к объемному изображению, фрагменту фильма, анимации

явления или процесса). Этот процесс уже не носит развлекательный характер, а позволяет информационно обогатить содержимое книги, дать больше наглядных знаний, усилить образовательный эффект [2]. В России уже издаются учебники с дополненной реальностью, причем приоритетной предметной областью в этой связи оказалась физика [7].

С помощью этой технологии можно добавить в статичные страницы книги выразительную анимацию, превратить чтение в увлекательную игру и интересное приключение вместе с героями произведения, а также упростить воспроизведение аудио- и видео- контента, прилагающегося к бумажной книге [1].

Интеграция систем дополненной реальности в мобильные устройства привела к увеличению числа приложений, работающих благодаря этой технологии. Применение таких приложений на занятиях представляет собой новый инновационный метод реалистичного обучения. Достаточно популярным вариантом является использование в учебном процессе приложения «Pickers» при проведении фронтальных опросов и осуществлении рефлексии. Это приложение способно заменить применение дорогостоящей системы голосования, удобно в использовании и позволяет видеть результаты голосования аудитории в режиме реального времени [4].

Технологии дополненной реальности могут быть использованы во время изучения любых предметов - от математики до изобразительного искусства. Для создания собственных моделей дополненной реальности или использования готовых педагоги могут воспользоваться такими программами как Pocket Tutor, ARKit, ARCore, HP Reveal и др. С их помощью можно создать мини-уроки или задания, в которых при наведении камеры смартфона на метку в задании будет запускаться видеолекция или анимация, на основе которых педагог может объяснять теоретические аспекты или давать решение практических задач [6].

Технологии дополненной реальности могут быть включены и в состав интернет-сервисов. Например сервис walla.me (<http://walla.me>) позволяет на

любой вертикальной/горизонтальной поверхности оставлять надписи, видимые только при сканировании ее приложением. Такой сервис можно использовать для организации игр по станциям и различных квестов.

При использовании дополненной реальности ученик имеет возможность управлять AR объектами (поворачивать, перемещать их, изменять масштаб, рассматривать с разных сторон, вызывать поясняющие надписи) – это в совокупности не только дает импульс к развитию пространственного мышления, но и позволяет воспринять изучаемый объект более полно и глубже, что сказывается на уровне его познания [2].

Несмотря на то, что в настоящее время еще отсутствуют результаты серьезных исследований использования технологий дополненной реальности в учебном процессе, эффективность использования AR уже подтверждается результатами исследований, проводимых различными корпорациями. Так, например, отмечается, что внедрение AR позволяет повысить производительность работы на 50%, на 80% сократить число совершаемых работниками ошибок, а время рабочего цикла уменьшить на 38%. Эти цифры демонстрируют потенциал эффективности AR и в других отраслях [6].

Из минусов использования данной технологии можно отметить, что на сегодняшний день ещё не сформирована единая методология применения технологии дополненной реальности, да и самих образовательных, а не развлекательных приложений дополненной реальности достаточно мало [3].

Вместе с тем, на наш взгляд, дополненная реальность является серьезным прорывом в способе подачи образовательного материала и в технологии работы с ним на любом уровне обучения. Вероятно, данная технология постепенно займет свое место в образовании, позволив повысить уровень вовлеченности обучающихся в учебный процесс.

Список литературы:

1. Волосюк Н.Ю. Дополненная реальность в образовании: возможности и перспективы // Цифровая трансформация образования Электронный сборник тезисов докладов 1-й научно-практической конференции. – 2018. – С. 287-290.

2. Галузо И.В., Опарин Р.В. Дополненная реальность как один из элементов усовершенствования школьных учебных пособий // Современное образование Витебщины. – 2018. – № 3 (21). – С. 47-53.
3. Грибова Е.Н. Дополненная реальность и ее внедрение в современное образование // WORLD SCIENCE: PROBLEMS AND INNOVATIONS сборник статей XXXVIII Международной научно-практической конференции : в 2 ч.. – 2019. – С. 203-204.
4. Григорьева Т.И., Потапов А.А., Пронина О.И. Дополненная реальность в образовании // Виртуальная реальность современного образования: идеи, результаты, оценки Материалы международной Интернет-конференции. Под общей редакцией М.Е. Вайндорф-Сысоевой. – 2019. – С. 32-37.
5. Ким А.Б., Худиева К.Х. Технологии дополненной реальности и визуализация трехмерных объектов // сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции преподавателей, аспирантов, магистров и студентов «Трансформация системы управления бизнес-процессами предприятия в условиях цифровизации экономики». – 2019. – С. 20-25.
6. Корнилов Ю.В., Попов А.А. Дополненная реальность: применение аг-технологий в обучении // Научный электронный журнал Меридиан. – 2018. – № 4 (15). – С. 264-266.
7. Лебедева М.Б., Нефедова М.И., Семенова Ю.А. Дополненная реальность и возможности ее использования в образовательном процессе // Инновационные процессы в науке и образовании. Сборник статей Международной научно-практической конференции : в 2 ч.. – 2019. – С. 113-116.
8. Паспорт федерального проекта «Цифровая школа» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://new.avо.ru/documents/33446/1306658/Цифровая+школа.pdf/82453653-bbcc-3356-ffdf04b00193c783>. (Дата обращения 16.05.2020)
9. Приоритетный проект «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации». Утвержден Протоколом заседания президиума Совета при Президенте Российской Федерации от 25 октября 2016 года. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://минобрнауки.рф/проекты/современная-цифровая-образовательная-среда> (Дата обращения 18.05.2020)
10. Шамшев А.Б. Возможности применения технологий дополненной реальности в обучении информационным технологиям // Электронное обучение в непрерывном образовании. – 2017. – № 1. – С. 174-179.
11. Castells M. The Internet Galaxy: Reflections on the Internet, Business, and Society. Oxford University Press, 2003. – 304 p.

ФОРМИРОВАНИЕ ЕСТЕСТВОВЕДЧЕСКИХ И ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Суфиянова Гузель Анасовна

*студент, Набережночелнинский государственный педагогический университет,
РФ, Республика Татарстан, г. Набережные Челны*

Миронов Анатолий Владимирович

*научный руководитель, д-р пед. наук, профессор,
Набережночелнинский государственный педагогический университет,
РФ, Республика Татарстан, г. Набережные Челны*

Одной из теоретических основ целенаправленного и интенсивного формирования естественнонаучных знаний может стать процесс формирования первоначальных научных понятий у младших школьников, использование специфических методов, которые усиливают интерес учащихся к процессу получения знаний научных понятий в учебной деятельности.

Детям младшего школьного возраста свойственно уникальное единство знаний и переживаний, которые позволяют говорить возможности формирования у них надежных основ ответственного отношения к природе. Все учебные предметы начальной школы призваны вносить свой вклад в формирование экологических понятий у детей. Целью базовой школы должно быть формирование у подрастающего поколения высокого уровня экологических понятий, т.к. они являются основой формирования экологической культуры. В связи с этим необходимо с первых школьных лет систематически и непрерывно формировать экологические понятия о закономерностях взаимоотношения природы и общества, природы и человека; учить школьников быть знающими, рачительными хозяевами своей Родины.

Формированием системы естественнонаучных и экологических понятий у младших школьников при изучении предмета «Окружающий мир» занимались такие учёные как О.В. Алексеева, А.А. Арасланова, Т.П. Богданец, Н.Ф. Виноградова, В.А. Квашнин, З.А. Клепинина и Г.Н. Аквилева,

А.В. Миронов, Л.В. Михайловская, М.С. Смирнова, Т.П. Маркель и некоторые другие авторы.

Существуют различные методы и средства формирования у младших школьников естественноведческих и экологических понятий такие как: среда, систематическая информация, умение учителя владеть словом, наглядные средства, опора на имеющийся опыт учащихся, а также важную роль играют личностные качества учителя.

Жизненный опыт, несомненно, создает у детей представления о предметах и явлениях природы. Однако эти представления, создающиеся у детей, во многих случаях ограничены. Дети не знают многих предметов, часто представления о них очень смутны, неотчетливы, расплывчаты, бедны по содержанию или даже неправильны.

Следовательно, нельзя полагаться только на жизненный опыт детей. Необходимо в процессе формирования естественноведческих и экологических представлений и понятий у младших школьников следовать четкой системе. Учитывая, что в мышлении младших школьников преобладает чувственное, наглядно-образное начало, в основе которого лежат ощущения, формирование у учащихся представлений – важнейшая задача в обучении естествознанию.

В системе знаний об объектах и явлениях окружающего мира понятия играют важную роль, так как они служат опорным моментом в познании реальной действительности и являются своеобразным итогом познания ее. Для понятий характерен более высокий уровень абстракции, чем для представлений, в связи с чем, учитывая особенности мышления младших школьников, формирование их вызывает значительные трудности.

В школьном курсе начального образования «Окружающий мир» формируются в основном первоначальные понятия, которые впервые вводят детей в понимание закономерностей окружающего мира, опираются на чувственный опыт младшего школьника и обеспечивают переход от понятия явления к его сущности. Первичные наблюдения за различным состоянием воды, например, еще не позволяют установить осознанию причины изменения

воды. Школьники не могут объяснить характерных признаков воды, снега, тумана, льда, так как у них сформированы только обобщенные представления. В процессе дальнейшей практической работы и наблюдений накапливаются знания о том, что эти объекты состоят из одного вещества, имеют различное состояние в зависимости от разной температуры среды. После этого на основе представлений формируются первоначальные научные понятия о свойствах.

Главная особенность первоначальных понятий лежит в том, что независимо от возраста учащихся осуществляется первоначальное усвоение закономерностей, сущности объекта или явления окружающей действительности на имеющиеся у школьников чувственной основе, т.е. усвоение первоначальных научных понятий обуславливает переход младших школьников к научному познанию объектов и явлений реальной действительности.

Всякое понятие имеет свои характеристики в зависимости от различного количества предметов и явлений, отраженных в них, взаимосвязи с другими понятиями: содержание, объем и динамичность.

Таблица 1.

Содержание природоведческих понятий

Типы понятий	Конкретизация области нахождения понятий
геологические	Полезные ископаемые, месторождения полезных ископаемых. Руды черных металлов: магнитный железняк, бурый и красный железняк. Руды цветных металлов: медь, латунь, бронза, алюминий, свинец, цинк. Горючие полезные ископаемые: каменный уголь, обыкновенный каменный уголь, бурый уголь. Полезные ископаемые нерудного происхождения: соль, фосфорит, асбест, гранит, глина, песок, известняк и его виды.
географические	Погода, климат, изменчивость погоды, формы поверхности суши: равнины, горы, курганы, степь, пустыня, лес, луг. Стороны горизонта, ориентирование на местности, река, водоем, озеро.
физические	Вода, свойства воды, круговорот воды в природе, испарение, свойства водяного пара, превращение водяного пара в воду, состав воздуха.
биологические	Растения и животные лугов, степей, пустынь, лесов, водоемов, гор.
сельскохозяйственные	Почвы, слои почвы: перегной, слой вымывания, почвообразующие породы; обработка и удобривание почвы.
экологические	Охрана почвы, воды, воздуха, лугов, леса, растений и животных водоемов, гор.
астрономические	Понятие о космосе, Солнце, холодные и жаркие полушария.

Процесс обучения в начальной школе завершается образованием преимущественно элементарных понятий. Несмотря на термин «элементарные», это действительно понятия, так как:

- в них отражен определенный уровень изученности учебного материала об окружающем мире, обобщены признаки, нередко даже существенный, изучаемых объектов или явлений;
- с помощью этих понятий младшие школьники проникают в сущность изучаемых предметов и явлений;
- данные понятия выражены терминами, имеют определения, а содержание их раскрыто определенными приемами объяснения и описания.

Таким образом, вышесказанное позволяет сделать вывод:

1. Общие, так и единичные представления носят, подобно восприятиям, наглядный характер: это образы определенных конкретных особенностей предметов, людей, явлений, процессов и т. д. Но ими не ограничивается познание действительности.

2. В процессе мышления человек образует понятия, в которых отражаются уже не конкретные, имеющие наглядный характер, особенности предметов, хотя бы и самые общие, а сущность объективных явлений, их основные закономерности.

3. Понятия образуются в результате абстрагирующей деятельности мышления, путем отвлечения от конкретных особенностей, присущих тем или другим предметам, и сосредоточения мысли на существенных для данного явления связях и закономерностях.

Список литературы:

1. Егоренков Л. И. Основы начального экологического воспитания: учебное пособие. — М.: Прометей, 2000, с. 35–41
2. Леонтьев М. Р., Самотесов Е. Д. Экологическое образование в России: проблемы и перспективы. //Биология в школе. — 1994. — № 3. — с.5.

3. Макаренко, Е. Н. Формирование экологических понятий у младших школьников по предмету «Окружающий мир». Педагогический проект / Е. Н. Макаренко. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2015. — № 1.2 (81.2). — С. 23-26. — [Электронный ресурс] – Режим доступа - URL: <https://moluch.ru/archive/81/14732/> (дата обращения: 27.05.2020).
4. Моисеева Л. В. Диагностические методики в системе экологического образования: Книга для учителя. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф. -пед. ун-та, 1996.
5. Тарасова Т. И. Экологическое образование младших школьников на межпредметной основе. //Начальная школа, 2000, № 10
6. Цветкова И. В. Экология для начальной школы. Игры и проекты. Популярное пособие для родителей и педагогов / Художники Г. В. Соколов, В. Н.Куров. — Ярославль: Академия развития, 1997. — 192с., ил
Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ «Об образовании» в Российской Федерации гл.2 ст.9.

ЗНАЧЕНИЕ ПОДВИЖНЫХ ИГР ДЛЯ РАЗВИТИЯ ФИЗИЧЕСКИХ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ,ДУХОВНЫХ КАЧЕСТВ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.

Тошпўлатов Шерзод Собитхон ўгли

*магистрант, Наманганский государственный университет,
Узбекистан, г. Наманган*

Сатиев Шухрат Комилович

*научный руководитель, преподаватель,
Наманганский государственный университет,
Узбекистан, г. Наманган*

Аннотация. В статье рассмотрены значения подвижных игр и методы развития психологических и духовных качеств младших школьных учеников. Методы организации и проведение подвижных игр на занятиях по физическому воспитанию и внеклассных уроков.

Ключевые слова: здоровье, метание, лазание, ходьба, духовное воспитание, игры.

Самое большое богатство государства - это здоровье его граждан.

С первых лет независимости нашей страны одной из приоритетных задач политики нашего государства стало воспитание здорового и всесторонне развитого поколения, популяризация физической культуры и спорта. **«Мы знаем, интерес, увлечение и любовь к спорту у наших детей формируются именно с раннего детства, только в этом случае можно достичь того, чтобы спорт стал постоянным спутником жизни человека. привыкли смотреть в будущее со светлыми надеждами. Это хорошо. Но я хотел бы обратить ваше внимание на то, что будущее начинается сегодня. Мы и сегодня тоже хотим жить хорошо»** - сказал наш президент Ш.М.Мирзияев.

Конечно же, для того чтобы человек жил счастливо, хорошо, он прежде должен стать здоровым физически и духовно. Большую помощь в этом оказывают регулярные занятия физической культурой и спортом. На уроках в 1-4х классах подвижные игры занимают ведущие место. Это объясняется

необходимостью удовлетворять большую потребность в движениях, свойственную детям младшего возраста. Дети растут, у них развивается важнейшие системы и функции организма. Такие действия, как бег, метание, лазание, равновесие, ползание, ходьба, прыжки, дети лучше усваивают в играх. Они легче воспринимают движения, облегченные в конкретные понятные образы. Двигательный опыт у детей этого возраста очень мал, поэтому, вначале рекомендуются проводить не сложные игры сюжетного характера с элементарными правилами и простой структурой. От простых игр надо переходить к более сложным, постепенно повышать требования к координации движений, поведению играющих, к проявлению инициативы каждым участником игры.

В 1 классе с начала учебного года не рекомендуется проводить командные игры. С приобретением двигательного опыта и с повышением у детей интереса к коллективной деятельности можно включать в урок игры с элементами соревнования в парах (в беге, гонке обручей, прыгании через скакалку, катании мяча). В дальнейшем следует подразделить детей на несколько групп и проводить с ними соревновательные игры типа эстафет с различными простыми заданиями.

Для проведения большинства игр 1-3х классах нужны пособия и инвентарь. У детей зрительный рецептор развит слабо, внимание рассеянно, поэтому им нужен красочный инвентарь. Важно, чтоб инвентарь соответствовал физическим возможностям детей. Он должен быть легким, удобным по объему так, набивные мячи весом до 1кг. Можно использовать только для перекачивания и передач, но не для бросков, детям 7-9 лет лучше играть с волейбольными мячами.

Для проведения игр в 1-4х классов желательно иметь следующий инвентарь: 20 небольших флажков разного цвета, 40 малых мячей (теннисных), 4 больших мяча (типа волейбольных), 4-8 обручей, 40 коротких скакалок, 2 длинные скакалки, 6-10 мешков с песком, 6-8 бумажных колпаков (цилиндрической формы) и 6-8 повязок на глаза.

Объяснять игры младшим школьникам надо кратко, так как они стремятся быстрее воспроизвести в действиях все изложенное руководителем. Рассказ об игре в форме сказке воспринимается детьми с большим интересом и способствует воспитанию воображения, творческому исполнению ролей в игре. Дети 1-4х классов очень активны. Они все хотят быть водящими, не учитывая своих возможностей. Поэтому в этих классах надо назначать водящих в соответствии их способностями или выбирать путем расчета до условного числа. Желательно сменять водящего чаще, чтобы удовлетворить потребности детей в активности, воспитывать у них ответственность за порученное задание и развивать элементарные организаторские навыки.

Для воспитания тормозных функций большое значение имеют подаваемые сигналы в игре. Учащаяся 1-4х классов, рекомендуется в основном давать словесные сигналы, способствующие развитию второй сигнальной системы, еще очень несовершенной в этом возрасте.

Учитывая большую подвижность детей и их ранимость, не рекомендуется выводить детей из игры за ошибки. Если же по содержанию игра требует временного вывода проигравших, то надо определить место для выбывших и удалять их очень не надолго. К нарушениям поведения в игре, не соблюдению правил руководитель должен относиться терпимо, помня, что нарушения происходят в основном из-за не опытности, не умения играть в коллективные игры и недостаточного общего физического развития детей.

Важно воспитывать у детей уважения к установленным правилам, умение точно и честно соблюдать их. Эти задачи решаются при многократном повторении игр. В каждую тренировку включают игры, связанные с общей задачей урока. В основной части для развития быстроты и ловкости чаще всего проводят игры, в которых дети после быстрого бега с увертыванием, подскоками, прыжками могут отдохнуть. Игры с ритмической ходьбой и дополнительными гимнастическими движениями, требующие от играющих организованности, внимания согласованности движений, способствуют общему

физическому развитию. Их лучше включать в подготовительную и заключительную тренировки.

Некоторые занятия с 1- 4ми классами могут полностью состоять из разнообразных подвижных игр. Урок, состоящий из игр, требует от участников владение некоторыми игровыми навыками и организованного поведения. В такую тренировку включают 2-3 игры, знакомые детям, и 1-2- новые. Методически правильно проведенное занятие имеет большое воспитательное значение, но образовательная его ценность бывает часто не достаточной, так как в играх трудно следить за правильным формированием навыков у каждого участника.

Подвижные игры несут гигиеническое и оздоровительное значение только при правильной постановке занятий с учётом возрастных особенностей и физической подготовленности занимающихся, главным содержанием подвижных игр являются разнообразные движения и действия играющих. При правильном руководстве они оказывают благоприятное влияние на сердечнососудистую, мышечную, дыхательную и другие системы организма. Подвижные игры повышают функциональную деятельность, вовлекают в разнообразную динамическую работу крупные и мелкие мышцы тела, повышают подвижность суставов. Большим оздоровительным значением является проведение подвижных игр на свежем воздухе и зимой и летом. Способствуют закаливанию детей под влиянием физических упражнений применяемых в подвижных играх. Мышечная работа стимулирует функции желёз внутренней секреции. Игры должны оказывать благоприятное влияние на нервную систему детей. Это достигается путём оптимальных нагрузок, а также такой организации игры, которая вызывала бы положительные эмоции. Использование подвижных игр компенсирует дефицит двигательной активности. При отставании физического развития у детей необходимо использовать подвижные игры, которые способствуют оздоровлению организма, повышают общий уровень физического развития. Этому способствует функциональный и эмоциональный подъем, возникающий в процессе игры. Игра есть первая деятельность, которой принадлежит большая роль в формировании личности, ребёнок развивается в

игре. Игра способствует всестороннему развитию ребёнка, развивает наблюдательность и умение анализировать и обобщать.

Образовательное значение имеют игры родственные по двигательной структуре отдельным видам спорта. Они направлены на совершенствование и закрепление различных технических и тактических приёмов и навыков. Подвижные игры на открытом воздухе имеют большое образовательное значение.

Подвижные игры способствуют развитию организаторских способностей, роли: «водящего, счёт очков, помощники судьи и д.р.».

Большое значение в воспитании физических качеств (быстрота, гибкость, сила, выносливость, ловкость.). В подвижных играх физические качества развиваются в комплексе: быстрота, быстро убежать, догнать, обогнать, мгновенно реагировать на звук, зрительные сигналы. Изменяющаяся обстановка в игре требует быстрого перехода от одних действий к другим.

Большое значение несут подвижные игры в нравственном воспитании ребёнка. Подвижные игры носят коллективный характер, развивают чувство товарищества, ответственность за действие друг друга. Правило игры способствует воспитанию сознательной дисциплины, честности, выдержки. Большое место занимает творческое воображение, которое развивается в ролевых играх, сюжетное содержание игры с музыкальным сопровождением способствует развитию музыкальности.

Список литературы:

1. Доклад Президента Республики Узбекистан на очередном заседании Попечительского совета «Фонда развития детского спорта Узбекистана». - Т. //Народное слово//.2013.
2. Аникеева Н.П. Воспитание игрой: Книга для учителя. - М. «Просвещение», 1992. - 144 стр.
3. Ашмарин Б.А. «Теория и методика физического воспитания». - М. «Просвещение», 1990.
4. Бекузарова Н.В. Привычка культурного поведения как один из признаков организованности младших школьников (Научный ежегодник) – Красноярск 2001. - 194-195 стр.
5. Богданова Г.П. Физическая культура в школе - М. «Просвещение», 1990.

СЕКЦИЯ 4. ПСИХОЛОГИЯ

ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ У СТУДЕНТОВ

Курбонова Азиза Зафаровна

*студент, Университет «Туран»,
Казахстан, г. Алматы*

Суюрова Шахноза Насритдиновна

*студент, Университет «Туран»,
Казахстан, г. Алматы*

Маматкулов Расул Худойназарович

*студент, Университет «Туран»,
Казахстан, г. Алматы*

Сангилбаев Оспан Сейдуллаевич

*научный руководитель, д-р. психол. наук, профессор, Университет «Туран»,
Казахстан, г. Алматы*

Аннотация. Статья посвящена изучению проявлений стресса у студентов во время экзаменационной сессии. Под экзаменационным стрессом мы рассматриваем состояние психического напряжения, возникающее у студентов в процессе учебной деятельности, непосредственно перед экзаменом, т.е. когда учащиеся находятся в наиболее сложных, трудных условиях и обстоятельствах. Экзаменационный стресс представляет собой форму психического стресса, которая зачастую обуславливает экзаменационный невроз и выступает несомненным психотравмирующим фактором. Учебный процесс характеризуется неравномерностью распределения нагрузок и их увеличением во время экзаменационной сессии и это является испытанием для всех студентов.

Ключевые слова: экзаменационный стресс, стрессоустойчивость, экзаменационная сессия; факторы, вызывающие стресс у студентов, показатели психо-эмоционального напряжения.

Эмоциональный стресс является главной причиной сердечно-сосудистых поражений, неврозов, некоторых болезней желудка и кишечника, увеличивает вероятность инфекционных заболеваний и осложняет их течение. К настоящему времени большинство исследователей сходятся во мнении, что чрезмерный стресс, возникающий в конфликтных или безвыходных ситуациях и сопровождающийся депрессией, чувством безнадежности или отчаяния, увеличивает вероятность возникновения многих злокачественных новообразований».

По мнению К. В. Судакова распространенным источником травмирующего воздействия у студентов является экзаменационная сессия. Загруженность обучающихся в период сессии, безусловно, особенно велика. Интенсивная умственная нагрузка, ликвидация задолженностей, работа с большим количеством информации, которую необходимо выполнить в короткие сроки, нарушение режима дня, недостаток сна — это причины, служащие возникновению стресса.

Для студентов обучение в высшем учебном заведении является не только возможностью для получения высшего образования, но и стрессом. Начиная с начала учебной деятельности в первом семестре, а так же в период сессии, что является причиной нарушений в когнитивной, мотивационной и эмоциональных сферах.

В студенческом возрасте ведущей является учебно-профессиональная деятельность, характеризующаяся высокими стрессовыми нагрузками. Поскольку для студентов обучение в высшем учебном заведении является достаточно значимым, это также может быть дальнейшей основой для возникновения стресса. Вчерашний школьник, входя в новые взаимоотношения, с новыми правилами, новыми людьми сталкивается с трудностями в данном этапе обучения в вузе. Эти кардинальные изменения могут стать причиной стресса на первом году обучения.

В настоящее время подготовка студентов сводится не только к формированию профессиональных знаний в области специальности, но и к

актуализации мотивационной сферы, саморазвития и освоению знаний самостоятельно.

Организация и методы исследования

Цель исследования: изучить подверженность стрессу у студентов 1-4 курсов университета «Туран» во время экзаменационной сессии.

Гипотеза исследования: мы предполагаем, что экзаменационному стрессу в большей мере подвержены студенты с высоким уровнем тревожности.

Для проведения эмпирического исследования нами были отобраны **следующие методика:**

1. Тест на учебный стресс, автор Щербатых Ю.В.

При проведении психодиагностики мы разделили студентов 1-4 курсов на 2 группы. Первая группа 1-2 курс, вторая группа 3-4 курс.

Анализ результатов исследования подверженности стрессу.

В ходе эмпирического исследования была проведена психодиагностика со студентами 1-4 курсов специальности «Психология» для выявления подверженности стрессу во время сессии. В ходе исследования были получены следующие результаты. При проведении психодиагностики мы разделили студентов 1-4 курсов на 2 группы. Первая группа 1-2 курс, вторая группа 3-4 курс.

В результате диагностики были получены следующие результаты, которые представлены в виде таблиц. Максимальное количество баллов 10.

Таблица 1.

Результаты причин стресса у студентов 1-2 курса

№	Причина стресса	Результаты
1	Строгие преподаватели.	4,7
2	Большая учебная нагрузка.	6,4
3	Отсутствие учебников.	3,2
4	Непонятные, скучные учебники.	3,7
5	Жизнь вдали от родителей (для иногородних студентов).	5,1
6	Неумение правильно распорядиться ограниченными финансами.	4,2
7	Неумение правильно организовать свой режим дня.	4,1
8	Нерегулярное питание.	3,4
9	Проблемы совместного проживания с другими студентами.	4,2

10	Конфликт в группе.	3,5
11	Излишне серьезное отношение к учебе.	3,1
12	Нежелание учиться или разочарование в профессии.	4,6
13	Стеснительность, застенчивость.	2,7
14	Страх перед будущим.	3,9
15	Проблемы в личной жизни.	3,6
16	Материальные трудности	4,9

По результатам опроса наибольшей трудностью для студентов является большая учебная нагрузка, жизнь вдали от родителей и нежелание учиться. Большая учебная нагрузка, как субъективное состояние, может быть связано с неумением обращаться со временем. Среди иных причин большинство студентов указывали на материальные трудности. Относительно реже встречаются трудности с конфликтами в группе, застенчивостью и проблемами с питанием и неумение организовать режим дня.

Таблица 2.

Результаты по методике студентов 3-4 курса.

№	Причина стресса	Результаты
1	Строгие преподаватели.	4,9
2	Большая учебная нагрузка.	5,3
3	Отсутствие учебников.	2,9
4	Непонятные, скучные учебники.	2,6
5	Жизнь вдали от родителей (для иногородних студентов).	3,7
6	Неумение правильно распорядиться ограниченными финансами.	5,1
7	Неумение правильно организовать свой режим дня.	4,7
8	Нерегулярное питание.	3,9
9	Проблемы совместного проживания с другими студентами.	3,9
10	Конфликт в группе.	4,1
11	Излишне серьезное отношение к учебе.	2,8
12	Нежелание учиться или разочарование в профессии.	3,9
13	Стеснительность, застенчивость.	3,1
14	Страх перед будущим.	4,3
15	Проблемы в личной жизни.	4,9
16	Материальные трудности	5,5

По результатам опроса у студентов преобладают сложности с материальными трудностями, большой учебной нагрузкой, неумение распорядиться финансами и строгие преподаватели. Наименьшую трудность представляют стеснительность и застенчивость, отсутствие и непонятные учебники.

Снижение показателей по излишне серьезному отношению к учебе характерно от 1-2 курсов в 3-4 курсам. По нашему мнению, это свидетельствует о том, что студенты значительно меньше беспокоятся об важности обучения, что связано с прохождением через кризис 3-го курса, когда уже сформировано представление о будущей профессии. Также возможна связь с изменением направленности студентов, на первых годах обучения, она связана с получением знаний, на 3-4 курсах связана со становлением себя в трудовой деятельности и развитием межличностных отношений с партнером

Изменения показателей по нежеланию учиться от 1-2 курсов к 3-4 курсам, 4,6 и 3,9 соответственно, связано с тем, что студенты первых лет обучения, испытывая трудности в первой сессии, в дальнейшем испытывают повышенную тревожность и напряжение в последующих сессиях.

Представим результаты в виде диаграммы.

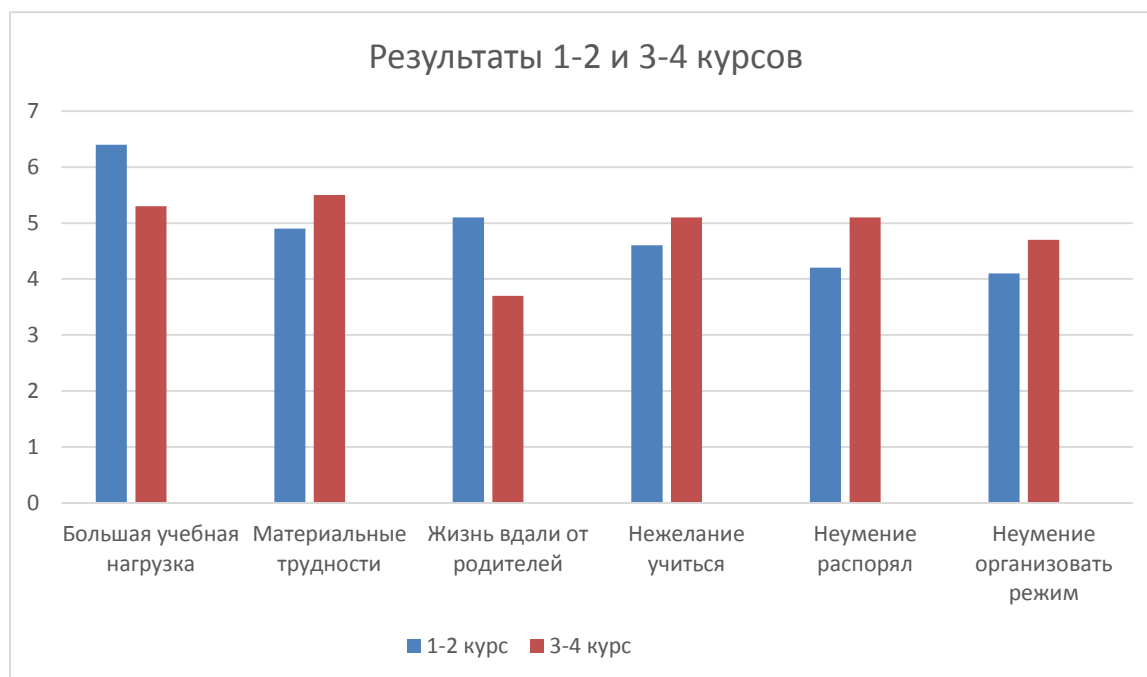


Рисунок 1. Сравнительный анализ результатов

Сравнительный анализ результатов показал, что наибольшую трудность для студентов вне зависимости от года обучения является большая учебная нагрузка. Однако на протяжении 3-4 курса студенты оценивают ее уже меньше,

по сравнению с 1-2 годами обучения, что свидетельствует об умении адаптироваться к условиям обучения в высшем учебном заведении.

Показатели по шкале материальные трудности изменяются в сторону увеличения, что связано с изменяющимися социально-психологическими условиями на современном этапе. Среди которых, оплата за обучение, расходы связанные с питанием и проживанием, особенно среди иногородних студентов.

По шкале «жизнь вдали от родителей» наблюдается снижение показателей. По нашему мнению, это связано с тем, что в первые годы обучения, студентам сложно адаптироваться к самостоятельной жизни. Позднее, приобретая умения и навыки самостоятельного проживания, студенты уже меньше зависят от родителей эмоционально.

Нежелание учиться связано с тем, насколько первоначальные представления студента об обучении в высшем учебном заведении соответствовали действительности. А так же связаны с теми оценками, которые получает студент не только в период семестра, но и в экзаменационной сессии.

По шкалам «неумение распорядиться финансами» и «неумение организовать время» характерно увеличение показателей к 3-4 курсу. Мы считаем, что это возможно связано с тем, как подверженность стрессу оказывает влияние на самооценку и чувство удовлетворения самих студентов. Нехватка времени и материальных средств, являются серьезными факторами, влияющими на подверженность стрессу.

Список литературы:

1. Щербатых юв. Психология стресса и методы коррекции. 2-е изд. Спб.: «питер», 2012. – 256 с.
2. Психоэмоциональный стресс / под ред. К. В. Судакова. — м.: нии им. П. К. Анохина рамн, 2012. — 148 с.
3. Щербатых ю. В. Экзаменационный стресс.– воронеж, 2000.

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНО – ЦЕННОСТНОГО КОМПОНЕНТА САМОСОЗНАНИЯ У ЖЕНЩИН С НАРУШЕНИЕМ ПИЩЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ

Назарова Елена Валерьевна

*студент, Орловский Государственный Университет имени И.С. Тургенева,
РФ, г. Орёл*

Забабурина Ольга Станиславовна

*научный руководитель, канд. психол. наук, доцент,
Орловский Государственный Университет имени И.С. Тургенева,
РФ, г. Орел*

Нарушения пищевого поведения представляют собой психологические заболевания, характеризующиеся ненормальными привычками в области пищевого поведения, которые могут включать недостаточное или чрезмерное потребление пищи в ущерб физическому и психическому здоровью. Это целая группа синдромов в МКБ-10 с сильно различающимся содержанием. Любая патология пищевого поведения представляет собой биопсихосоциальное расстройство. Как отмечают многие исследователи, за последние несколько десятилетий распространенность нарушений пищевого поведения резко возросла. Вместе с тем, несмотря на длительную историю изучения расстройств пищевого поведения, диагностика и психокоррекция данных состояний все еще представляет значительную сложность. Изучение эмоционально-ценностного компонента самосознания у женщин с тенденциями к нарушениям пищевого поведения является необходимым условием для комплексного понимания данного расстройства.

Задачи эмпирической части настоящего исследования были направлены на изучение структуры самоотношения женщин, не испытывающих проблем с пищевым поведением и имеющих нарушения пищевого поведения.

Определение данных задач, связано с концепцией С. Р. Панталева, который в качестве самосознания выделяет две подсистемы: систему самооценок и систему эмоционально – ценностного отношения к себе.

Система самооценки — это оценка личностью самой себя, своих возможностей, качеств и места среди других людей и определяется как «самоуважение», «чувство компетентности», «чувство эффективности». Самооценка функционирует в разных формах, видах, на разных уровнях организованности как развивающаяся система.

Самоотношение, в качестве эмоционально – ценностного отношения к себе, выполняет функции «зеркала» (отображения себя), самовыражения и самореализации, сохранения внутренней стабильности и континуальности Я, саморегуляции и самоконтроля, психологической защиты, внутреннего диалога обозначается как «аутосимпатия», «чувство собственного достоинства», «самоценность», «самопринятие».

В ходе эмпирического исследования, исходя из поставленных задач, изучение структуры самоотношения женщин с нарушением пищевого поведения осуществлялось с использованием методики (МИС) С.Р. Панталева.

В эмпирическом исследовании приняли участие 60 респондентов.

Первую группу составили 30 женщин в возрасте от 27 до 47 лет, которые по своим субъективным впечатлениям не имели поведенческих симптомов, связанных с нарушением пищевого поведения.

Участники второй группы – 30 женщин среднего возраста (от 27 до 47 лет). Критериями отбора в исследуемую группу выступали:

- наличие (как минимум 3 из 5) сопряженных поведенческих симптомов (высокая скорость еды, переедание при отсутствии чувства голода, прекращение еды лишь при появлении дискомфортных ощущений, еда в одиночку, чувство неудовлетворенности собой, подавленности или вины после эпизода переедания),
- повторяющиеся эпизоды переедания, характеризующиеся употреблением большого количества пищи за определенный (например, двухчасовой) промежуток времени и чувство утраты контроля,
- неудовлетворенность своей внешностью и наличие систематических попыток похудеть.

Сравнительный анализ особенностей эмоционально-ценностного компонента самосознания у женщин, не имеющих нарушения пищевого поведения (группа 1) и у женщин с нарушением пищевого поведения (группа 2) осуществлен с применением U-критерий Манна-Уитни.

Анализ результатов, полученных в ходе изучения эмоционально-ценностного компонента у женщин, не имеющих нарушения пищевого поведения и у женщин с нарушением пищевого поведения позволяют проанализировать обобщенные факторы самоотношения у женщин обеих групп.

Обращаясь к строению самоотношения можно утверждать, что его структура чаще всего описывается как состоящая из трех измерений: позитивного оценочного самоотношения (самоуважение), позитивного эмоционального самоотношения (аутосимпатия) и негативного самоотношения (самоуничижение). Перейдем к исследованию самооценки как эмоционально – ценностного отношения к себе женщин, не имеющих нарушений пищевого поведения и с нарушением пищевого поведения, по таким параметрам, как: самоуважение, аутосимпатия, самоуничижение (таб. 1).

Таблица 1.

Показатели обобщенных факторов самоотношения у женщин, не имеющих нарушений пищевого поведения

Фактор	Среднее значение показателя в стенах Группа 1 (Хср.)	Среднее значение показателя в стенах Группа 2 (Хср.)
Самоуважение	5,61	4,59
Аутосимпатия	5,32	4,88
Самоуничижение	4,18	7,21

Результаты опроса по фактору «Самоуважение», отраженные в таб. 1, находятся практически на среднем уровне (Хср. – 5,61) у женщин, не имеющих нарушения пищевого поведения, и имеют показатели низкого уровня (Хср. – 4,59) у женщин с нарушением пищевого поведения, что свидетельствует о положительном для респондентов 1 группы и негативном для респондентов 2 группы принятии и оценки собственного «Я», о стремлении к успеху и

социальному одобрению у женщин группы 1 и ощущением неспособности вызывать уважение, одобрение и поддержку у женщин группы 2.

Среднее значение результатов у респондентов группы 1 и 2 по фактору «Аутосимпатия» соответствует среднему значению и характеризуются адекватным проявлением, что связано с наличием у опрошенных женщин обобщенного чувства симпатии к себе, избирательное принятие своих достоинства и недостаткам.

Показатели обобщенного фактора «Самоуничижение» в группе женщин, не имеющих нарушения пищевого поведения, имеют значения ниже среднего (Хср. – 4,18), в группе женщин, имеющих нарушения пищевого поведения, эти значения высоки (Хср. – 7,21). Это характеризует уровень внутренней конфликтности, где для женщин, имеющих нарушения пищевого поведения ярко выражена тенденция к самокопанию с преобладанием осуждающего контекста, ощущение собственной незначительности и недостаточной ценности.

Сравнение результатов по ведущим факторам самоотношения позволяет сделать вывод о наличии ведущего элемента в структуре эмоционально-ценностного компонента. Так, у женщин, не имеющих нарушения пищевого поведения, данным компонентом выступает самоуважение. Наименьшее влияние на внутривидовое взаимодействие оказывает самоуничижение. В то время, как у женщин с нарушением пищевого поведения ведущим элементом в структуре эмоционально – ценностного компонента выступает самоуничижение.

Учитывая, что факторы самоуважения, аутосимпатии и самоуничижения являются сложными по своему строению образованиями, включают в себя целый ряд различных по своему содержанию модальностей.

Анализ выраженности среднего значения модальностей по каждой из шкал в группах женщин, имеющих и не имеющих пищевое нарушение, отражены в таб. 2.

Таблица 2.

Сравнительные показатели компонентов структуры самооотношения с разным пищевым поведением с применением критерия U-Манна-Уитни

Названия шкал	Среднее значение в группе 1 (Xср.)	Среднее значение в группе 2 (Xср.)	Эмпирическое значение U-критерия Манна-Уитни (Uэмп)	Уровень значимости
Замкнутость	6,33	5,36	664,0	0,001
Самоуверенность	5,13	4,46	594,5	0,027
Саморуководство	5,43	4,3	677,0	0
Отраженное самооотношение	5,56	4,26	730,0	0
Самоценность	5,5	5,33	490,0	0,54
Самопринятие	5,0	4,3	593,5	0,024
Самопривязанность	5,46	5,13	527,0	0,023
Внутренняя конфликтность	6,03	7,3	224,0	0
Самообвинение	5,73	7,13	187,0	0

Результаты, отраженные в табл. 2, позволяют говорить о различиях в структуре самооотношения женщин, не имеющих и имеющих нарушения пищевого поведения. Так, у женщин с нарушением пищевого поведения по сравнению с женщинами, не имеющими нарушений пищевого поведения, отмечаются более низкие значения по шкалам самоуверенности (Xср.=4,46 Uэмп=594,5, различия статистически значимы при уровне 0,027), саморуководства (Xср.=4,3, Uэмп = 677,0, различия статистически значимы при 0), отраженного самооотношения (Xср.=4,26 Uэмп=730,0, различия статистически значимы при 0), самопринятия (Xср.=4,3, Uэмп = 593,5, различия статистически значимы при 0,024) и повышенные уровни внутренней конфликтности (Xср. = 7,3, Uэмп =224,0, различия статистически значимы при $p \leq 0,05$) и самообвинения (Xср.=7,13, Uэмп=187,0, различия статистически значимы при $p \leq 0,05$).

Прослеживаемые различия свидетельствуют о том, что женщины, не имеющие нарушения пищевого поведения, в большей степени, чем женщины с нарушениями пищевого поведения склонны оценивать себя способными оказывать сопротивление внешним влияниям, давлению окружающей среды.

Они чаще считают себя источниками собственной активности и развития, склонны в большей степени опираться на свои собственные мотивы, чем на мнение окружающих. При этом они демонстрируют более высокую ригидность и нежелание меняться. В то время как для женщин с нарушением пищевого поведения в большей степени характерно отношение к себе как к человеку, имеющему трудности саморегуляции, ощущающему слабость своего «Я», неуверенность в своих возможностях и способностях, сомнения в способности вызывать уважение и симпатию у других. В отличие от женщин 1 группы у них преобладает страх социального отвержения, слабо выражена ориентация на социальное одобрение. Аутосимпатия характеризуется неудовлетворенностью собой стремлением к изменению себя при завышенной потребности в принятии и достижениях.

Особого внимания заслуживают различия значений по шкалам внутренней конфликтности и самообвинение у исследуемых групп. У женщин с нарушением пищевого поведения отмечается высокий уровень внутренней конфликтности и самообвинения, приписывание себе промахов и неудач в отличие от женщин, не имеющих нарушений пищевого поведения.

Список литературы:

1. Пантилеев, С. Р. Методика исследования самоотношения. – М.: Смысл, 1993.– 32 с.
2. Пантилеев, С.Р. Самоотношение как эмоционально-оценочная система. - М.: Изд-во МГУ, 1991. – 108 с.

ТИПЫ И ВИДЫ МЫШЛЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ ОСМЫСЛЕНИИ

Повесьма Ольга Владимировна

*студент, университет «Туран»,
Казахстан, г. Алматы*

Касымжанова Анаргуль Алиакпаровна

*научный руководитель, канд. психол. наук, доцент, университет «Туран»,
Казахстан, г. Алматы*

Концепции мышления являются центральными в психологических исследованиях для понимания природы человеческого мышления. Проблема определения термина «мысль» остается актуальной и сегодня. Истоки вопроса лежат в определении первичной единицы анализа находящейся в основе мыслительных образов, речи, сознания и мышления.

Мышление - это умственный процесс, позволяющий человеку моделировать мир, тем самым эффективно справляться с выполнением поставленных целей, планов и желаний. Мышление также следует рассматривать, как умственные манипуляции с информацией, в которой задействована кора головного мозга. Мышление является высшей когнитивной функцией, в свою очередь анализ мыслительных процессов представляет собой часть когнитивной психологии.

Слово мыслить, думать (англ. «to think») охватывает многочисленные психологические действия, будь то самосознание, интерпретация, оценка, идентификация, планирование, воображение, запоминание [1].

В повседневном употреблении «мысль» приписывается животным, машинам и другим неодушевленным предметам, и явлениям. В данном случае приписывание мыслительных процессов считается антропоморфизмом [2].

Психологи рассматривают мыслительный процесс, как интеллектуальное усилие имеющее направленность на решение практической проблемы. Когнитивная психология – раздел психологии включающий в себя изучение внутренних психических процессов, таких как память, речь, внимание, творчество и мышление [3]. В направлении когнитивной психологии

сформировался теоретический подход к пониманию умственной деятельности – «когнитивизм», нашедший отражение в трудах гештальт психологов В. Келлера, К. Коффка, М. Вертхаймера и в работах Жана Пиаже представившим миру свою теорию этапов когнитивного развития детей [4].

Различают несколько типов мышления:

1) Аналитическое мышление – способность деления целого на составные части для дальнейшего исследования их взаимоотношений.

2) Критическое мышление – способность тщательной оценки или суждения для определения подлинности, достоверности, ценности чего-либо, включает в себя синтез, оценку, рефлексию. Отличительной чертой служит исследование дополнительных элементов и анализ степени их влияния на выводы.

3) Креативное мышление характеризуется способностью создавать инновационные идеи не взирая на существующие парадигмы, установленные правила и процедуры.

4) Конкретное мышление выражается в способности понимать и применять на практике фактические знания. Характеризуется точностью и конкретностью предмета.

5) Абстрактное мышление – способность использовать теоретические представления для понимания обобщений, которые затем интегрируются с другими предметами или событиями.

6) Дивергентное мышление – характеризуется способностью генерировать творческие идеи опираясь на анализ результативности возможных решений.

7) Конвергентное мышление – это способность логического структурирования и объединения различных частей или точек зрения для нахождения ответа. Характеризуется сосредоточенностью на конечном количестве решений.

8) Линейное (последовательное) мышление – это способность обрабатывать информацию в заранее установленном порядке. Включает в себя пошаговое движение, когда ответ на вопрос должен превосходить по времени следующий.

9) Целостное (нелинейное) мышление – способность распознавать взаимосвязь различных компонентов, образующих большую систему. Характеризуется особенностью видеть общую картину ситуации [5].

Типы мышления делятся на несколько противоположных, что наглядно представлено на рисунке 1.

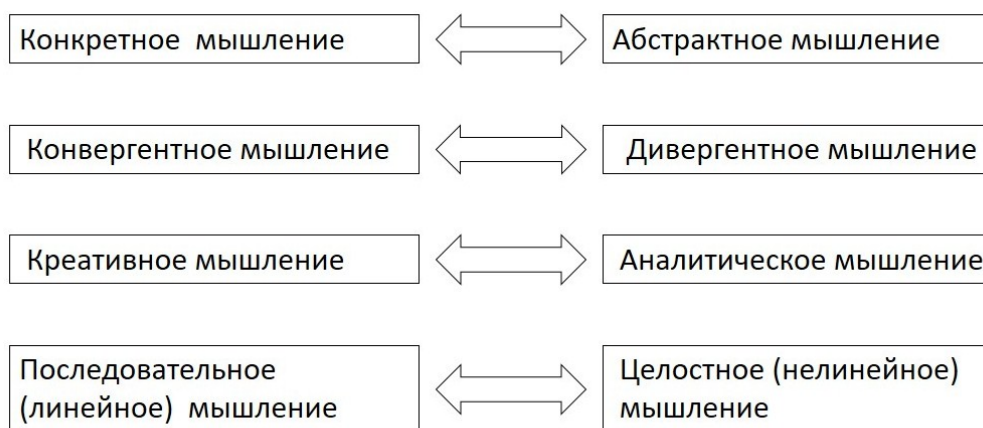


Рисунок 1. Противоположные типы мышления

В современной психологии выделяют также следующие виды мышления:

1) Наглядно-образное. Опорой являются образы и представления, позволяющие воплощать известные обобщения в конкретных образах.

2) Наглядно-действенное. Опорой является восприятие конкретного предмета.

3) Предметно-действенное. Вид мышления направленный на конструктивное решение вопроса практическими действиями.

4) Словесно-логическое. Абстрактный вид мышления осуществляемый путем моделирования логических связей и структур. Имеет направленность на распознавание конкретных закономерностей окружающего мира [6].

Все вышеперечисленные виды мышления тесно взаимосвязаны между собой.

Под мышлением принято понимать активную познавательную деятельность индивида, направленную на познание объективной

действительности. Мысль в свою очередь развивается, как результат механизмов, направленных на представление и обработку информации.

Список литературы:

1. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь: для студентов высш. и сред. пед.учеб. заведений. - М.: Академия, 2003. – С. 176.
2. Франс Де Вааль. Достаточно ли мы умны, чтобы судить об уме животных? – М.: Альпина нон-фикшн, 2017. – 414 с.
3. Costall, A. and Still, A. (eds) (1987) Cognitive Psychology in Question. Brighton: Harvester Press Ltd. ISBN 0710810571.
4. Gestalt Theory, By Max Wertheimer, Published by Hayes Barton Press, 1944, ISBN 1-59377-695-0
5. В.Ф. Спиридонов. Психология мышления. Решение задач и проблем. – М.: Генезис, 2006. – 320 с.
6. Шадриков В.Д. (2014). Мысль как объект психологического изучения. Психологический журнал, 4, 130-137.

ВЛИЯНИЕ ЕГЭ НА ЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ СОСТОЯНИЯ ВЫПУСКНИКОВ

Сашенко Алина Константиновна

*студент Тихоокеанского государственного университета,
РФ, г. Хабаровск*

Кочеткова Татьяна Николаевна

*научный руководитель, канд. психол. наук, доцент
Тихоокеанского государственного университета,
РФ, г. Хабаровск*

THE IMPACT OF THE EXAM ON THE EMOTIONAL STATES OF GRADUATES

Alina Sashenko

*Student of Pacific National University,
Russia, Khabarovsk*

Tatyana Kochetkova

*Scientific director, Cand. psychol. sciences, associate professor
Pacific State University,
Russia, Khabarovsk*

Аннотация. Статья посвящена анализу проблемы влияния ЕГЭ на эмоциональные состояния выпускников. Работа будет актуальна для учителей, школьных психологов и родителей.

Abstract. The article is devoted to the analysis of the problem of the impact of passing the exam on the emotional states of graduates. The work will be relevant for teachers, school psychologists and parents.

Ключевые слова: тревожность, выпускник, экзамен, старший школьный возраст, учитель, стресс.

Keywords: anxiety, graduate, exam, high school age, teacher, stress.

Под состояниями, вслед за М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбовичем, будем понимать в работе целостные, временные и динамические характеристики психической деятельности, которые по мере закрепления могут переходить в

устойчивые личностные черты [1]. Экзамен, даже ожидаемый, всегда соотносится со стрессом, оказывая влияние на нервную, сердечно-сосудистую, иммунную и другие системы организма [2]. На фоне возросшей тревоги, неуверенности в собственных силах, неопределенности будущего, велик риск негативного разрешения проблем в подростковой среде. По данным Обнадзора, количество самоубийств в 2014 году выросло в 9 раз, что комментаторы объясняют условиями сдачи экзаменов: тотальным видеонаблюдением, использованием металлодетекторов, информационной кампанией, которая могла убедить школьников в невозможности получить проходной балл [3]. Количество запросов «как покончить с собой», за май 2020 года составило в Яндексe 7 392 показа в месяц; в Гугле нашлось 8 240 000 результатов. Причиной суицидов нередко оказывается отсутствие поддержки взрослых [4].

Цель исследования – изучить влияние ЕГЭ на эмоциональные состояния выпускников.

Объект исследования – единый государственный экзамен.

Предмет исследования – влияние ЕГЭ на эмоциональные состояния выпускников школ.

За последнее время в российской системе образования произошли большие изменения. Так, в 2001 году был введен Единый Государственный Экзамен (ЕГЭ). В настоящее время ЕГЭ подвергается серьезной критике, поскольку экзамен должен включать в себя задания для объективной оценки знаний учащегося, но, в большей степени, он показывает знания не самого учебного материала, а результат постоянного решения аналогичных задач. Немаловажное значение в этом вопросе принадлежит учителям, которые нередко пугают ученика провалом на экзамене, что сказывается на его самочувствии и самооценке. Картина с ГИА выглядит иначе: после 9-го класса останутся те, кто готов продолжить обучение после школы в средних и высших учебных заведениях, поэтому излишнего давления на учеников нет.

На старший школьный возраст приходится становление личности, поэтому постоянное переживание тревоги может привести к негативному новообразованию – тревожности, предполагающей повышенную склонность индивида испытывать состояние тревоги [5]. Между тревогой и тревожностью существуют различия: тревога является отрицательным эмоциональным состоянием, соответствующим ситуации. Тревожность – свойство личности и относительно постоянная черта [6].

До сих пор в современной психологической науке зачастую смешивают понятия экзаменационного стресса и экзаменационной тревожности. Однако экзаменационный стресс является непосредственной, генерализованной реакцией организма, включающей механизм адаптации на ситуацию проверки знаний учебных результатов, между тем как экзаменационная тревожность – длительно формируемая реакция, в различных ситуациях проверки знаний и подготовки к ним [7]. Об экзаменационном стрессе можно судить по физиологическим реакциям: повышению частоты сердечных сокращений, росту артериального давления, учащенному дыханию, головокружению, повышенной потливости и т.п. Экзаменационная тревожность отразится в нестабильном эмоциональном состоянии, повышенном волнении и беспокойстве, в ожидании негативного результата и оценки, негативного отношения к себе со стороны экзаменатора и одноклассников. Как следствие, можно предположить, что влияние экзаменационного стресса и экзаменационной тревожности на результаты итоговой работы и самочувствия – различны. Высокий уровень экзаменационной тревожности наблюдается у учащихся выпускных классов не только перед самой процедурой тестирования, но зачастую и на протяжении всего выпускного школьного года [8]. Чаще всего, ошибки на экзамене обусловлены внешними факторами: ограничением времени, нахождением посторонних людей и камер видеонаблюдения, вызывающих рост волнения, нередко обуславливающего технические помарки в бланках контрольных измерительных материалов, что отрицательно сказывается на конечных результатах, проверяемых компьютером.

Стресс от неизвестности исхода является отрицательным фактором, влияющим на все системы организма человека, выступая психотравмирующим фактором, нередко запуская реактивную депрессию, психосоматические заболевания [9]. Экзаменационный стресс приобрел массовый характер среди школьников и студентов, ежегодно охватывая сотни тысяч учащихся нашей страны [10].

По мнению С.А. Хвалиной, одной из причин возникновения страха старшеклассников является переоценка значимости экзамена. Зачастую, в таком отношении детей к экзаменам виноваты их родители, которые угрожают ребенку, в случае провала, лишением телевизора, компьютера, карманных денег, развлечений и т.п., очень важных для подростка [11].

Тревожность тесно связана с фрустрацией, вызванной невозможностью осуществить транслируемые обществом нормы, ценности и идеалы. У ряда старшеклассников уже сформирован некий культ успеха, достижений и благополучия, предписанный обществом, средствами массовой информации, референтной группой, и если юноша не соответствует этим социальным требованиям, то приходит в итоге к внутриличностному конфликту.

В условиях пандемии коронавируса тревога учеников, родителей и учителей повысилась. Люди оказались не готовы к переходу на дистанционное обучение в режиме самоизоляции. Некоторые родители готовы вовсе отказаться от обучения детей, прямо указывая на деструктивное влияние такого обучения как для детей, так и взрослых [12]. А.В. Микляевой отмечает, что познание нового всегда сопровождается чувством тревоги, которое является необходимым условием успешности учебной деятельности, однако интенсивность этого переживания не должна быть критической, оказывающей дезорганизующее влияние [13]. Оказалось, что современный век технологий только в теории облегчает жизнь школьников. На деле родители и дети столкнулись со множеством трудностей: сбои в работе программ, нехватка компьютеров, непонимание, как выстраивать процесс обучения и как успеть сделать все уроки, не забывая при этом о базовых физиологических

потребностях. Дети, из-за возросшей нагрузки, занимаются почти весь день. Более незавидным является положение выпускников. ЕГЭ в этом году отменять не будут, хотя и перенесли на 29 июня 2020 года.

В пилотажном исследовании М.Н. Швецовой, А.О. Канищевой, направленном на исследование тревожности родителей выпускников в период подготовки к ЕГЭ, было выявлено, что в ее основе лежит отсутствие взаимопонимания между ребенком и родителями, неспособность взрослых оказать адекватную поддержку ребенку в сложный для него период жизни [14].

Резюме

Ситуация сдачи ЕГЭ воспринимается старшеклассниками как стрессовая, что способствует повышению уровня тревоги, усиленным форматом дистанционного обучения и информационными кампаниями.

Необходимо разрабатывать мероприятия по оказанию психологической помощи старшеклассникам, родителям и учителям для борьбы с тревогой и тревожностью. Педагогам и родителям необходимо эмоционально поддерживать учеников, вселяя в них уверенность в собственные силы.

Список литературы:

1. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психология: Словарь-справочник. – Минск: Хэлтон, 1998. – 399 с.
2. Психология / Под ред. А.А. Крылова. – М.: Проспект, 1999. – С. 442–453.
3. ЕГЭ-2014. Итоги. Общественный экспертный доклад. URL: <http://обрнадзор.рф/вдействи/доклад-егэ-2014-итоги/>
4. Туркав О.А. Связь подросткового суицида и ЕГЭ: миф или реальность // Центр научной мысли. – Москва: «Перо», 2016. – С. 69–72.
5. Афанасова Д.А. Дисфункциональные последствия ЕГЭ как форма девиантного поведения школьников // Современные тенденции развития науки в молодежной среде. – 2017. – С. 555–559.
6. Прихожан А.М. Тревожность у детей подростков: психологическая природа и возрастная динамика. – Москва-Воронеж: НПО «МОДЕК», 2000. – 304 с.
7. Костромина С.Н., Писарев А.Е. Экзаменационный стресс на ЕГЭ: дестабилизация учащихся или фактор успеха? // Статистика и экономика. – 2017. – № 3. – С.80–91.

8. Щербатых Ю.В. Экзамен и здоровье студентов // Высшее образование в России. – 2000. – № 3. – С. 111–115.
9. Бобрищева-Пушкина Н.Д., Кузнецова Л.Ю., Попова О.Л., Силаев А.А. Экзаменационный стресс и факторы, его определяющие, у старших школьников // Гигиена и санитария. – 2015. – № 3. – С.67–69.
10. Щербатых Ю.В. Психология стресса и методы коррекции. – СПб.: Питер, 2006. – 256 с.
11. Хвалица С.А. Экзаменационный стресс // БМИК. – 2013. – № 2. – С. 466.
12. Амур. Инфо. Поставьте лучше моему ребенку «двойки»: обучение благовещенский школьников на удаление. URL: <https://amur-info.turbopages.org/s/amur.info/news/2020/04/08/170782>. Дата обращения: 08.04.2020.
13. Микляева А.В., Румянцева П.В. Школьная тревожность: диагностика, профилактика, коррекция. – СПб.: Речь, 2006. – 248 с.
14. Швецова М.Н., Канищева А.О. Тревожность родителей старшеклассников в период подготовки к ЕГЭ // Сборник статей Международной практической конференции. – Москва, 2017. – С. 679–681.

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ У СТУДЕНТОВ РАЗНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Серик кажы Айша Русланқызы

*студент, Университет «Туран»,
Казахстан, г. Алматы*

Студенчество – переходный этап в жизни, который определяет будущее человека, максимально активное время интенсивного саморазвития, связанный с обучением в высшем учебном заведении.

По определению Л.Д. Столяренко, студенческий возраст – это особая социальная категория людей, организационно объединенных высшим учебным заведением [1]. И.А. Зимняя характеризует студенчество как организацию людей, целенаправленно, систематически овладевающих навыками и профессиональными знаниями, которые впоследствии будут отличаться высоким образовательным и культурным уровнем, а также высокой познавательной мотивацией [2]. По Б.Г. Ананьеву, период жизни от 17 до 25 лет является завершающим этапом в формировании личности, основная стадия профессионализации [3].

Архипова И.В., Ярыгина П.П., исследуя проблему развития эмоционального интеллекта у студентов, указывают на актуальность в настоящее время не только повышения личностного потенциала, но и необходимость грамотного психологического сопровождения становления личности обучающихся в процессе их профессионализации [4, с. 11].

Таким образом, в современных условиях особое значение приобретает вопрос развития эмоционального интеллекта студентов, особенно на начальных этапах специализированной подготовки.

Профессиональная деятельность студентов включает множество различных аспектов, таких как, восприятие, осознание, принятие, различие, управление своих эмоций и чувств, а также эмоции других людей.

Этот комплекс умений позволяет студенту определить причину возникновения определенной эмоции, умение переходить от одной эмоции к

другой, различать свои эмоции от эмоций окружающих, осознавать реальную действительность, умение использовать определенную информацию с целью управления и понимания своего поведения и поведения других, предполагать последствия развития какой-либо ситуации.

Целью данной работы является изучение и сравнение уровня эмоционального интеллекта у студентов разных специальностей.

В исследование приняли участие студенты, получающие техническое и гуманитарное образование, в количестве 60 человек в возрасте от 19 до 22 лет (30 человек – студенты специальности IT, и радиотехника, электроника и телекоммуникации, 30 человек – студенты специальности психология и юриспруденция). Сравнительное эмпирическое исследование уровня развития эмоционального интеллекта студентов было проведено на профессиях по предмету труда «человек - техника» и «человек - человек».

Для определения уровня эмоционального интеллекта была использована методика Н. Холла «Оценка эмоционального интеллекта».

По методике Н. Холла испытуемым предлагались высказывания, отражающие различные стороны жизни.

Таблица 1.

Показатели U-критерия Манна Уитни при сравнении уровня эмоционального интеллекта у студентов разных специальностей

Шкалы	Технические с.		Гуманитарные с.		U Манна-Уитни	Асимп. знач. (двухсторонняя)
	Средний ранг	Сумма рангов	Средний ранг	Сумма рангов		
Эмоциональная осведомленность	30,77	923,00	30,23	907,00	442,000	,905
Управление своими эмоциями	35,87	1076,00	25,13	754,00	289,000	,017
Самомотивация	36,07	1082,00	24,93	748,00	283,000	,013
Эмпатия	32,35	970,50	28,65	859,50	394,500	,411
Управление эмоциями других	34,33	1030,00	26,67	800,00	335,000	,088
Интегративный показатель	35,43	1063,00	25,57	767,00	302,000	,029

Методика состоит из тридцати утверждений, пяти шкал и шести вариантов ответа, показывающих степень согласия с данными утверждениями. По каждой

шкале подсчитывается сумма, и чем больше положительная сумма баллов, тем больше выражено данное эмоциональное проявление.

Далее в статье представлены результаты эмпирического исследования эмоционального интеллекта у студентов.

Согласно проведенному исследованию, по шкале «эмоциональная осведомленность» получены средние показатели во всех выборках: значимых различий по данной шкале не обнаружено. Все студенты, принявшие участие в нашем исследовании, обладают низким уровнем эмоциональной осведомленности относительно собственного эмоционального состояния.

По шкале «управление собственными эмоциями» у всех испытуемых обнаружены низкие показатели, но самые низкие результаты были получены из ответов у студентов, получающих гуманитарное образование.

На основании статистического сравнения показателей при помощи U-критерия Манна Уитни было установлено, что существуют достоверные различия у студентов технических и гуманитарных специальностей по шкале «управление своими эмоциями» ($U = ,017$). У студентов, обучающихся на технических специальностях, лучше сформирован данный компонент эмоционального интеллекта, они эмоционально отходчивы и гибки, сосредоточены, хотя этот показатель также остается в границах низких значений, если следовать логике его интерпретации автором методики.

Это можно объяснить тем, что в процессе обучения, знакомясь с разными людьми, попадая во множество ситуаций, студенты все больше и больше пополняют свой словарь эмоций, встречаются и знакомятся с новыми эмоциональными состояниями, все больше узнают о себе и окружающих. Пополняя этот запас, они лучше понимают, что происходит с другими, воздействуют на эмоции окружающих, но не в полной мере готовы управлять своими эмоциями и поведением.

По шкале «самотивация» у студентов психологов и юристов получены низкие показатели, у студентов специальностей ИТ и РЭТ – средние. Самомотивация в контексте данного диагностического инструментария

представляется как способность управлять поведением через управление эмоциями. Этот процесс является сложным, поскольку предполагает, что поведение личности должно строиться на внутреннем стимуле при полном волевом контроле над эмоциями. По результатам нашего исследования, данный компонент эмоционального интеллекта в большей степени свойствен студентам технических специальностей ($U = ,013$).

При интерпретации данных по шкалам «эмпатия» и «управление эмоциями других» можно заметить, что особо значимых различий нет.

По шкале «Интегративный уровень эмоционального интеллекта» выявляется общий уровень эмоционального интеллекта в двух группах. По результатам общего показателя, мы видим, что в среднем у обеих выборок низкий уровень эмоционального интеллекта, но значимые различия существуют ($U=,029$). Высокий результат по шкале «интегративный показатель» обнаружен только у студентов технических специальностей.

По методике «Оценка эмоционального интеллекта» Н. Холла, результаты статистической диагностики показали нам, что между студентами технических и гуманитарных специальностей существуют значимые различия по шкалам управление своими эмоциями, самомотивация, и по шкале интегративный показатель, который определяет общий уровень эмоционального интеллекта.

Список литературы:

1. Столяренко Л.Д. Основы психологии.– Р /наД.: Феникс, 1997.– С. 736.
2. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учеб. для студентов по пед. и психол. направ. и спец.– М.: Логос, 2000.– С. 384.
3. Ананьев Б.Г. К психофизиологии студенческого возраста / Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы / Под ред.
4. Б.Г. Ананьева, Н.В. Кузьминой.– Вып. 2.– Л.: ЛГУ, 1974.– С. 3—15.
5. Архипова И.В., Ярыгина П.П. К вопросу о развитии эмоционального интеллекта у студентов на ранних этапах профессиональной подготовки // Актуальные психолого-педагогические проблемы в науке и практике. 2015. С.10-13.

ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СОВРЕМЕННЫХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Соболева Анна Вячеславовна

*студент, Оренбургский государственный педагогический университет,
РФ, г. Оренбург*

Аннотация. В статье рассматриваются особенности формирования нравственных ценностных ориентаций у старших дошкольников. Сделана попытка проанализировать и систематизировать результаты исследования факторов формирования ценностных ориентаций современных дошкольников.

Ключевые слова: ценностные ориентации, дошкольники, факторы формирования, старший дошкольный возраст, социальная группа.

Ценностные ориентации являются главным критерием в отношении человека к окружающему миру. Они определяют социальное взаимодействие людей, борьбу и согласование их интересов, требований, регулируют поведение человека, определяя будущее жизни личности в обществе. Однако, в современных условиях социального функционирования общества осуществляется трансформация ценностей, и отнюдь не в лучшую сторону. В связи с жесткими экономическими условиями, многие семьи находятся на грани выживания, что обостряет ценность материальных доходов, а также вынуждает родителей находиться в постоянной занятости. Ориентация взрослых на собственные достижения, социальный успех (которые в первую очередь понимаются как статус и доход) в ущерб семейным и нравственным ценностям, создает ориентиры для детей, которые активно усваивают пропагандируемые взрослыми ценности. Дошкольный возраст рассматривается в отечественной психологии как возраст фактического складывания личности, а взаимодействие со взрослыми в личном общении, игре и деятельности, обуславливает качественные изменения в мотивационно-потребностной сфере детей.

Анализ ценностных ориентаций дошкольников осуществляли в своих исследованиях Л.А. Венгер, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, Е.Е. Кравцова, В.С. Мухина, Н.И. Непомнящая, Т.А. Репина, Е.О. Смирнова, Ж. Пиаже Б.В. Субботский и др. Ученые установили, что дошкольный возраст является периодом первичного становления ценностной сферы человека, к старшему дошкольному возрасту у детей уже присутствуют свои ценности, на которые они ориентируются в поведении и деятельности. Старший дошкольник уже способен оценить поведение сверстника в контексте ценностей, выделить ненормативное поведение, подчинить свое поведение социально-ценностным нормам [1, с.126].

Механизм формирования ценностных ориентаций дошкольников объясняется культурно-исторической концепцией Л.С. Выготского: процесс становления ценностных ориентаций у дошкольников понимается как процесс трансформации (культурации) натуральных, врожденных форм психики детей (инстинкты, потребности, безусловные рефлексы, эмоции) в высшие психические формы (чувства, понятия, отношения, мотивы, потребности и др.), имеющие нравственное содержание. То есть, формирование ценностей и ценностных ориентаций представляет собой процесс усвоения (интериоризации-экстериоризации, Л.С. Выготский) доступных ребенку базисных ценностных понятий, на основе которых вырабатываются ценности, эталоны, образцы, нормы и правила. Это происходит через действие общего механизма интериоризации-экстериоризации базисных ценностных понятий и частных механизмов подражания-имитации; идентификации; внутренней (самооценка) и внешней оценки (оценка окружающих)[2,с.109].

Данный механизм функционирует в социуме, в связи с чем основными факторами формирования ценностных ориентаций дошкольников становятся:

а) родители и семья как социальная группа (М.Р. Битянова, В.В. Абраменкова, В.С. Собкин);

б) социальная среда и воспитательные воздействия в ДОУ (Ю.П. Азарова, Ш.А. Амонашвили, А.А. Леонтьева, Ж. Пиаже и др.);

в) сверстники как социальная группа (В.В. Абраменкова, М.В. Осорина, А.В. Петровский, Н.Б. Полковникова и др.);

г) в настоящее время, средства массовой информации, компьютерные технологии (П. Райнер, Е.А. Репринцева, Е.О. Смирнова и др).

Рассмотрим эти факторы в контексте современных изменений социокультурной ситуации в мире и России.

Главной особенностью усвоения ценностей и ценностных ориентаций дошкольниками, о которой говорят многие исследователи, является ведущая роль взрослого в этом процессе (Л.И. Божович, А.В. Запорожец, А.А. Люблинская, Д.Б. Эльконин и др.). С одной стороны, взрослый выступает как образец реализации ценностей и ценностных ориентаций в широком социальном плане: дошкольники усваивают первые знания о должном поведении людей в обществе (наблюдают и подражают). С другой стороны, взрослые – педагоги и родители являются непосредственными организаторами процесса усвоения детьми нравственного опыта. Исследования Ю.П. Азарова, Ш.А. Амонашвили, А.А. Леонтьева, Ж. Пиаже и др. показали, что предъявление образца поведения в позитивном значении выполняемых нравственных норм, а также правильное использование педагогической оценки и коллективного мнения позволяют сделать процесс их усвоения положительно переживаемым. Воспитание осознанного положительной отношения к ценностям и нормам способствует выработке у детей единства нравственных представлений и поведения, ведет к формированию «личностного смысла», и реализации этого смысла в поведении (А.Н. Леонтьев) [3,с.18]. То есть, условием формирования высших ценностей, ценностей социального и духовного порядка, является содержание ценностей микросоциума. При этом, позитивное влияние социальной среды на ценностное развитие дошкольника обнаруживается при следующих условиях: высокий нравственный потенциал окружающей социальной микросреды; активность ребенка в освоении нравственного опыта; специальное психологическое сопровождение развития нравственной сферы личности дошкольника. В связи с изменениями социо-

культурной ситуации как отмечают исследователи, началась деформации механизмов передачи ценностей от старшего поколения к младшему. Современные исследования уделяют серьезное внимание влиянию ситуационного фактора на развитие ребенка, на становление его личности и ценностных ориентаций (Л.Ф. Бурлачук, Н.Е. Веракса, Е.Ю. Коржова, Н.Н. Поддъяков, К.Н. Поливанова и др.). В современных условиях развития дошкольников значимость приобретает фактор средств массовой информации, в т.ч. просмотр телевизора, доступ в сеть интернет, пользование гаджетами для общения и поиска информации. Негативное влияние данного фактора обусловлено не только содержанием ценностей, которые транслируют СМИ и сеть интернет, но и степенью значимости данного фактора для формирования ценностей дошкольника. Ряд исследователей отмечают, что основное негативное влияние СМИ и сети интернет связано с отдалением членов семьи друг от друга в связи с увлеченностью виртуальной реальностью (В.В. Абраменкова, М.В. Осорина, Н.Б. Полковникова, и др.). В результате этого, родители и воспитатели не имеют отношения к решениям, которые принимают дети, поскольку несколько отделились от своих детей, рожденных в «цифровую эру» (М.В. Осорина). Дошкольники усваивают формат тех ценностей, которые навязываются СМИ и компьютерными играми (П. Райнер, Е.А. Репринцева, Е.О. Смирнова и др.).

Таким образом, основным механизмом формирования ценностей и ценностных ориентаций дошкольника являются процессы интериоризации/экстериоризации, идентификации и подражания. В связи с этим, основными факторами формирования ценностей и ценностных ориентаций дошкольников являются социальные факторы, среди которых приоритетными являются фактор семьи, дошкольного учреждения, группы сверстников, и на данном этапе существенно возросла значимость средств массовой информации и сети интернет.

Список литературы:

1. Абраменкова, В.В. Социальная психология детства: развитие отношений ребенка в детской субкультуре / В.В. Абраменкова. – М.: Моск. психолого-социальный ин-т, 2000. – 416 с.
2. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – СПб.: Питер, 2010. – 282 с.
3. Битянова, М.Р. Ценностный аспект современного образования (психолого-педагогическая технология развития ценностных ориентаций у детей и подростков) / М.Р. Битянова // Основы религиоз. культур и свет. этики. 2011. – №2. – 40 с.
4. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский; под ред. В.В. Давыдова. – М.: АСТ, 2014. – 671 с.
5. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М.: АСТ, 2019. – 960 с.

МИФЫ О САМОУБИЙСТВЕ

Соловьева Екатерина Алексеевна

*студент, Тверской государственный университет,
РФ, г. Тверь*

Шапвалова Валерия Геннадьевна

*студент, Тверской государственный университет,
РФ, г. Тверь*

Галимская Елена Валерьяновна

*научный руководитель, канд. мед. наук,
Тверской государственный университет,
РФ, г. Тверь*

MYTHS ABOUT SUICIDE

Ekaterina Solovyova

*Student, Tver state University,
Russia, Tver*

Valeria Shapovalova

*Student, specialty "Clinical psychology", Tver state University,
Russia, Tver*

Elena Galinskaya

*Scientific director, Cand. honey. Sciences Tver State University,
Russia, Tver*

Аннотация. В современном мире существует множество стереотипов относительно различных аспектов самоубийства. В данной статье нами были проанализированы и дифференцированы следующие группы мифов: «О проявлениях суицидального поведения», «О личности суицидента», «О суициде и его предпосылках». Актуальность изучения мифов о суициде и специфике суицидального поведения обусловлена прежде всего социальной и практической значимостью. Это необходимо для адекватного, истинного информирования общества, поскольку, не зная основ данного явления, невозможно оказать эффективную и своевременную помощь, а также невозможно построить адекватные превентивные и поствентивные меры.

Abstract. In the modern world, there are many stereotypes about various aspects of suicide. In this article, we have analyzed and differentiated the following groups of myths: "about the manifestations of suicidal behavior", "about the personality of a suicidal person", "about suicide and its prerequisites». The relevance of studying myths about suicide and the specifics of suicidal behavior is primarily due to its social and practical significance. This is necessary for adequate, true public information, because without knowing the basics of this phenomenon, it is impossible to provide effective and timely assistance, as well as it is impossible to build adequate preventive measures.

Ключевые слова: самоубийство, мифы, жизнь, смерть, стереотип, психотравмирующая ситуация, суицидальное поведение.

Keywords: suicide, the myths, life, death, stereotype, psychotraumatic situation, suicidal behaviour.

Самоубийство – это всегда социальное действие, вызывающее резонанс не только среди ближайшего окружения суицидента, но и в социальной системе вообще [3, с.148]. ВОЗ признала, что Россия находится в чрезвычайной ситуации, поскольку в течении длительного периода показатель самоубийств значительно превышает установленный критический уровень – 20 случаев на 100 тысяч населения в год [5]. Частота суицидов представляет собой один из наиболее объективных индикаторов общественного психического здоровья [14, с.12]. Трудность изучения этого явления связана с многоаспектностью и сложным взаимодействием внешних и внутренних причин данного деструктивного поведения личности. Актуальность исследования мифов относительно суицида обуславливается спецификой и масштабностью распространения аутоагрессивных тенденций в обществе, зависимостью от социальных процессов, причин и условий.

Исторически сложилось так, что любое труднопонимаемое явление со временем обрастает мифами и стереотипами. Это связано в первую очередь с тем, что стереотип в содержательном отношении представляет собой узкую

парадигму, которая формируется разумом для экономии собственных усилий, требуемых для восприятия и трактовки сложных ситуаций или явлений. Данное явление присуще и для суицида. В современном мире существует множество стереотипов относительно различных аспектов самоубийства. Подобные ошибочные суждения, как правило, распространены среди обывателей, однако могут регистрироваться и у небольшой части медицинских работников, как следствие профессионального выгорания. В настоящей статье нами предпринята попытка развеять часть мифов, связанных с суицидом. Это необходимо для грамотного информирования общества в вопросах самоубийства, поскольку, не зная основ данного явления, невозможно оказать эффективную и своевременную помощь индивиду и вызывают затруднения выбор адекватных превентивных и поствентивных мер.

Осознание данных стереотипов мышления поможет удержать консультанта/специалиста от возможных ошибок, а также позволит изменить отношение общественности к лицам, склонным к совершению самоубийства. Анализ информационных источников (статьи в периодических изданиях и сети Internet, документальных и художественных фильмов) позволил дифференцировать существующие и описанные мифы на следующие группы: «Мифы о проявлениях суицидального поведения», «Мифы о личности суицидента», «Мифы о суициде и его предпосылках».

Первая группа - *«Мифы о проявлениях суицидального поведения» [11]:*

1. *«Человек, который говорит о желании покончить с жизнью, просто пытается таким образом привлечь к себе внимание».* Вероятно, данный миф возник в связи с тем, что в суицидологии существует такое понятие, как «демонстративно-шантажное суицидальное поведение». Суть его заключается в следующем: индивид сознательно и целенаправленно манипулирует действиями, которые угрожают его жизненным функциям, но в то же время высоко оценивает свою жизнь и не стремится её потерять. Данная поведенческая тактика позволяет «управлять ситуацией» в свою пользу [12]. Человек, реализуя демонстративно-шантажные попытки, оказывает

психологическое давление на окружение и получает «вторичную выгоду»: например, сочувствие, жалость и внимание к собственной персоне [2]. В таких случаях смерть не является желанной целью, поскольку человек придерживается мер безопасности.

Следует отметить, что люди, которые думают о самоубийстве, испытывают сильную душевную боль обусловленную внутриличностным конфликтом, психотравмирующей ситуацией. Причем, данный психологический кризис обладает такой интенсивностью, что весь предыдущий жизненный опыт индивида не может подсказать ему любого иного выхода из данной ситуации помимо суицида. Человек осознает свою несостоятельность в решении своей проблемы и в момент такого сильного эмоционального напряжения и внутриличностного конфликта он может поделиться своими переживаниями с авторитетным, близким человеком. Таким образом индивид пытается заручиться помощью и поддержкой других людей, чтобы как-то совладать со стрессовым воздействием, психоэмоциональным напряжением. Безусловно, бывают случаи, когда суицидальное поведение носит театрализованный характер. Однако, следует помнить, что подобное поведение тоже может заканчиваться смертью. Поэтому никогда не стоит игнорировать угрозу совершения самоубийства и избегать возможности обсудить возникшие трудности.

2. *«Человек совершает самоубийство без предупреждения».* Фактически этот миф можно трактовать существующим в суицидологии понятием «аффективные суицидальные действия». Их особенностью является отсутствие сознательного осмысления. Фрагментарное восприятие конфликтной ситуации и высокое психоэмоциональное напряжение в виде отрицательных переживаний (гнев, обида, чувство оскорблённого достоинства) – критерии, сопутствующие такому импульсивному поступку, как совершение суицида без предупреждения [7].

То, что человек, под влиянием сильных эмоций, способен свести счёты с жизнью, не может свидетельствовать о шаблонности суицидального поведения.

Научно доказано, что человек, имеющий склонность к совершению самоубийства, демонстрирует достаточное количество предупреждающих знаков. Выделена группа индикаторов, свидетельствующих о суицидальных намерениях личности (ситуационные, поведенческие, коммуникативные, когнитивные, эмоциональные индикаторы). Статистические данные утверждают, что 8 из 10 лиц, решившихся на суицид, заявляют о задуманном с помощью средств коммуникации, моделей поведения [10].

3. *«Все действия во время суицидальной попытки являются импульсивными, непродуманными и свидетельствуют об отсутствии плана».*

Данный миф, вероятно, также обусловлен существованием аффективного суицида. Стоит понимать, что человек не всегда сводит счёты с жизнью под влиянием импульса. Напротив, многие тщательно планируют свои действия на протяжении нескольких дней, недель или месяцев. Они приобретают вспомогательные средства, определяют место и время для того, чтобы уйти из жизни [6].

4. Убеждение, что *«не существует значимой связи между суицидом и такими видами девиации, как наркомания, токсикомания и алкоголизм»*, ошибочно. Напротив, растормаживающий эффект данных психоактивных веществ в комбинации с депрессивными переживаниями облегчает суицидальные действия [18]. В одних случаях химическая зависимость способствует манифестации суицидальных идеаций, а в других - корректирует вспыльчивость, эмоциональное напряжение и сниженное настроение при тягостном состоянии [16]. Если человек находится в депрессивном состоянии, пессимистически прогнозирует свое будущее и испытывает чувство одиночества и непонимания, то алкоголизм, наркомания или токсикомания значительно увеличивают суицидальный риск. Табакокурение для многих людей является первым шагом на пути к употреблению психоактивных веществ [17].

5. Ложным также является утверждение, что, *«если человек уже решил умереть, его невозможно остановить»*. Основная масса людей с

суицидальными намерениями сомневается в своём решении. Если человек нашёл в себе силы обратиться за помощью к специалисту или близкому человеку, то это уже свидетельствует об амбивалентности суицидальных мотивов и попытках найти другой выход из сложившейся ситуации [4]. Потенциальный суицидент хочет заручиться помощью и поддержкой намного больше, нежели уйти из жизни.

Вторая группа - «*Мифы о личности суицидента*» [11,12]:

1. «*Самоубийства происходят только на верхних уровнях общества - среди политиков, писателей, артистов*». Основу этого мифа составляет тот факт, что, если суицид случается на верхних уровнях общества, об этом сразу многократно транслируют СМИ. Тема, как правило, обсуждается на протяжении длительного времени, пока полностью не утратит своей актуальности. А когда умирает «обычный» человек, то об этом знает только его ближайшее окружение. Также наличие данного мифа может быть обусловлено существованием «художественного» типа личности, который имеет предпосылки к совершению самоубийства из-за индивидуально-типологических особенностей: повышенная эмоциональность, склонность к пониженному настроению, депрессии.

Однако принадлежность к определённой социальной группе не отменяет суицидальные идеации, намерения или поступки. Значительную роль на поведение человека оказывают внешние и внутренние факторы, влияющие на личность, количество ресурсов индивида в борьбе с психологическим кризисом, внутренними конфликтами и психотравмирующими ситуациями. Соответственно, как показывают исследования, количество самоубийств на всех уровнях общества примерно одинаково. Нравственность современного общества такова, что гибель известного человека – это сенсация, которая обеспечивает СМИ рейтинги и доход. К тому же роль СМИ в этом вопросе зачастую недооценивают, а ведь они иногда способствуют формированию суицидальной настроенности молодежи [8, с.46].

2. Представление общественности о том, что *«все суицидальные личности страдают психическими расстройствами»*, ошибочно. Сторонники подобной глобализации сталкиваются с существованием многочисленных случаев, опровергающих их точку зрения. Психическое расстройство свойственно далеко не каждому суициденту, в отличие от болезненного психоэмоционального состояния, чувства безнадежности, беспомощности [9]. Суицид личности, страдающей психическим расстройством, осложняется этиологией и патогенезом заболевания, а также спецификой нозологической единицы.

3. Представление о том, что *«человек, совершив суицидальную попытку, навсегда будет в группе риска, и в будущем это обязательно повторится»*, некорректно. Зачастую суицидальный кризис носит временный характер и ликвидируется с помощью работы специалиста. Профилактика суицидального поведения – приоритетное направление в сфере психологической помощи суицидента [10]. Воспитание общества с уклоном на понимание смысла жизни, любви к жизни, желанием жить – вот массовая профилактика суицида в современном мире.

4. *«Мужчины пытаются покончить жизнь самоубийством чаще, чем женщины»*. Окончательного вердикта, кто чаще пытается свести счёты с жизнью, не существует. Бытует мнение, что женщины в 3 раза чаще реализуют суицидальные попытки, тогда как мужчины в 3 раза чаще доводят их до конца [6]. В суицидологии существует мнение, что женщин больше волнует эстетика, тогда как мужчин – результат, но оно не является единственно верным.

5. В обществе бытует мнение, что *«люди, задумавшие самоубийство, просто не хотят жить»*. Подавляющее большинство суицидентов с помощью суицида стремятся избавиться от невыносимой душевной боли, нежели на деле хотят умереть [9]. Перспектива жить с неразрешёнными трудностями или их последствиями пугает человека, лишает его сознание рационального звена. Человек хочет жизнь, но не знает и не понимает, как справиться со сложными жизненными обстоятельствами.

Третья группа - «*Мифы о суициде и его предпосылках*» [11,12]:

1. Научные знания в области суицидологии опровергают миф, что «*склонность к самоубийству наследуется*». Выявлено, что суицидальные наклонности не передаются генетически, тогда как предрасположенность к суицидальному поведению наследуется биологически [15].

2. Миф о том, что «*разговор о самоубийстве может усилить желание человека уйти из жизни*», противоречит основам консультативной практики пациентов с суицидальным прошлым. В действительности конструктивная беседа на тему самоубийства не является провоцирующим звеном. Грамотный диалог позволяет специалисту оценить степень риска и готовности к совершению определённых действий. В большинстве случаев центральным элементом, предупреждающим самоубийство, является откровенный, душевный разговор.

3. Представление о том, что «*суицид – это редкое явление*», ошибочно. Прогнозы о том, что к 2020 году суицид займёт 2-ое место в мире среди причин смертности, обойдя онкологические болезни – прямое опровержение данного мифа [17, с.71]. Всемирная организация здравоохранения отметила, что Россия по количеству самоубийств вошла в лидирующую тройку, однако это не приводит в восторг, а указывает на суровую жизненную реальность [9]. На сто тысяч россиян приходится 26,5 случаев добровольного ухода из жизни, в то время как среднемировой показатель едва превышает 10 [13].

Резюмируя выше сказанное, можно сделать вывод о том, что суицидальное поведение и непосредственно суицид окружены многочисленными мифами и стереотипами, которые затрудняют понимание данного сложного явления и формируют неверные образы в сознании недостаточно информированных людей. Частично это может быть связано с тем, что «ложные» образы люди выхватывают из различных фильмов, сериалов и других художественных произведений, поскольку подобные сцены обычно производят сильное впечатление. Недостаток информации о данном феномене провоцирует появление в обществе различных заблуждений и неверных представлений.

Отсюда можно сделать заключение, что необходимо ликвидировать «психологическую безграмотность» посредством более широкого внедрения психологического просвещения среди взрослого населения как на этапах обучения в образовательных учреждениях разного уровня, так и в процессе профессиональной деятельности в различных сферах.

Список литературы:

1. Акопян Л.С., Мишина С.С. Эмоциональные состояния как детерминанты суицидального поведения подростков // Поволжский педагогический вестник. –Т.7, –№ 1 (22) – 2019. – 24 с.
2. Боечко А. В. Психологические особенности суицидального поведения военнослужащих и его профилактика // Военная психология: методология, теория, практика. –М. –1998, – 256 с.
3. Бойко О.В. Мифология суицида // Социология девиантности. Журнал социологии и социальной антропологии. – 2004. –Том VII. –№2. – 138-159 с.
4. Галетян Г.С. Влияние алкоголя и наркомании на суицид несовершеннолетних.// Вестник АГУ. - № 3 (64).– 2010. –155-159 с.
5. Дорофейков В.В., Бакулев С.Е., Задорожная М.С., Петрова Н.Н., Кайстрия И.В. Клинико-лабораторный способ оценки степени тяжести депрессии у молодых лиц.// Медицинский журнал. – Т4. – 2018. – 74 с.
6. Змановская Е.В. Девиантология (психология отклоняющегося поведения). — М.: Издательский центр «Академия».– 2003. – 288с.
7. Караяни А., Сыромятников И. Прикладная военная психология: Учебно-методическое пособие. – СПб.: –Питер.–2006. – 480 с.
8. Лучина А.А. Роль СМИ в формировании суицидальной настроенности молодёжи и её превенции // Суицидология. –2011. –№2. –45-46 с.
9. Малкина-Пых И.Г. Психологическая помощь близким. – М.: Эксмо.–2009. — 191 с.
10. Малкина-Пых И.Г. Экстремальные ситуации. – М.: Изд-во Эксмо, 2005 – 960 с.
11. Моховиков А.Н. Мифы и факты о суициде. –М.: Когито-центр.– 2001. – 22с.
12. Моховиков А.Н. Хрестоматия по суицидологии// –Отв. ред. К.:АЛД. – 1996. – 456с.
13. Позняк. В. О статистике самоубийств в России [Электронный ресурс]. // URL: <http://www.unic.ru/event/2019-10-08/v-rossii/vladimir-poznyak-o-statistike-samoubiistv-v-rossii> (дата обращения: 19.05.2020)
14. Положий Б.С., Фритлинский В.С., Агеев С.Е. Суициды в странах СНГ// Суицидология. Том 5, № 4 (17). – 2014. – 12-15 с.

15. Розанов В.А. Гены и суицидальное поведение // Суицидология. Том №4, №1. – 2013. – 3-15с.
16. Старшенбаум Г.В. Суицидология и кризисная психотерапия //—М.: Когито-Центр. – 2005. – 281 с.
17. Шелюк О.Н. Подростковый суицид. Здоровоохранение Юргы: опыт и инновации. – №4. – 2018. – 71-73 с.
18. Щербакова Н.П. Химическая зависимость // Вестник науки и образования. – 2019. – №3. –105 с.

ОСОБЕННОСТИ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ ПОДРОСТКОВ ИЗ МАЛООБЕСПЕЧЕННЫХ СЕМЕЙ

Фоминова Ксения Александровна

*магистрант Московского Государственного Психологического Педагогического Университета
РФ, г. Москва*

Аннотация. Статья посвящена исследованию особенностей смысло-жизненных ориентаций и иерархии ценностей подростков, которые воспитываются в малообеспеченных семьях. В исследовании приняло участие 92 подростка, определены особенности ценностно-смысловой сферы подростков из семей с низким уровнем дохода, к которым относятся значимость просоциальных ценностей для достижения положительных изменений в обществе и осмысленное отношение к процессу собственной жизни.

Ключевые слова: ценностная сфера, смысло-жизненные ориентации, малообеспеченность, подростки.

Вопросы имущественного расслоения и социального неравенства еще не так давно могли рассматриваться лишь в контексте изучения особенностей развития стран третьего мира, однако сегодня процессы глобализации, мировые экономические кризисы, пандемии, миграция, военные конфликты и смены политических режимов ставят новые актуальные вопросы перед многими «благополучными» странами, в том числе и перед Россией.

О влиянии бедности на дальнейшее развитие подростков много сказано в отечественных и зарубежных социально-психологических исследованиях. Выявлено, что низкий материальный статус семьи влияет на её воспитательный потенциал – возрастают конфликты между родителями, которые накладывают отпечаток на детско-родительские отношения [2].

В таких семьях возрастает агрессия по отношению к ребенку, обесценивается его личность [7; 8; 9].

Находясь в подавленном состоянии, из-за постоянных финансовых проблем, родители транслируют своим детям неэффективные копинг-стратегии – уход от решения проблем, возложение вины за происходящее на других [1].

Подростки из малообеспеченных семей чаще испытывают социальную дезадаптацию, поскольку предпочитают общаться со сверстниками из своего круга, так как чувствуют себя изгоями, среди более обеспеченных подростков. Так же в семьях с низким уровнем доходов возрастает риск делинквентного поведения подростков, это связано с несформированностью эмоционально-волевой сферы, социальным пессимизмом подростков [3; 4; 6].

Маргинальность родителей, их низкий социальный статус и недостаточный уровень образования влияет на когнитивное развитие детей: снижается познавательный интерес и мотивация к обучению [5].

В нашем исследовании мы провели сравнительный анализ ценностно-смысловой сферы подростков из разных социально-экономических страт общества. Основной целью было определить влияние низкого социально-экономического статуса семьи на систему ценностей подростка.

Поскольку подростковый возраст является отправной точкой в выстраивании смысло-жизненных ориентиров и формировании планов на будущее, а становление аксиологической сферы является важнейшим звеном в векторе развития личности.

В исследовании ценностно-смысловых ориентаций подростков, в том числе ценностной структуры самосознания, уровня осмысленности жизни, самоотношения и саморуководства, проведенном нами в феврале-марте 2020 года, приняло участие 92 человека, из них 28 девочек - средний возраст 14,0 лет и 64 мальчика - средний возраст 14,4 л, из них 52 подростка из малообеспеченных семей и 40 подростков из семей не испытывающих материальных затруднений.

Все подростки проживают в г. Москва и являются учениками общеобразовательных школ и отличаются уровнем доходов семьи.

Критерием разделения выборки на группы малообеспеченных и обеспеченных послужили государственные стандарты социальных норм, в соответствии с которыми к малообеспеченным относятся семьи, в которых среднедушевой доход ниже или на уровне прожиточного минимума, установленного в соответствующем субъекте Российской Федерации.

Проведенное исследование позволило выявить особенности ценностно-смысловой сферы подростков из малообеспеченных семей: доминирование просоциальных ценностей и высокий уровень осмысленности жизни при несформированности процесса целеполагания.

В целом картина ценностно-смысловой сферы подростков из малообеспеченных семей является с одной стороны характерной для данного периода онтогенеза, когда основными интересами становятся приятное времяпровождение, познание нового, обращение внутрь себя и саморефлексия для обретения собственной идентичности.

А с другой стороны, смысло-жизненные ориентации подростков формируются благодаря выделению на первые позиции в иерархии таких ценностей, как признание в обществе, ощущение своей значимости, действенное желание преобразований в социальной жизни.

В то же время подростки из малообеспеченных семей видят себя не пассивными членами социума.

Осмысливая процесс собственной жизни, они стремятся взять управление в свои руки. Им не свойственна позиция социального иждивенчества, деньги как таковые, для них не являются значимыми, а материальные желания у них связаны с учебой в ВУЗе или хорошей работой.

Одними из главных ценностей для них являются социальные преобразования в обществе на благо людей.

Однако, камнем преткновения для малообеспеченных подростков становится процесс самоуправления, как осознанной рефлексии по поводу своих возможностей и понимания плана действия для достижения желаемого, так как они не имеют положительного опыта социальной активности родителей

и материальной поддержки, которые могли бы обеспечить переход в другую страту социума, например, за счет получения образования и дальнейшего трудоустройства по желаемой специальности.

Выводы

1. Аксиологическая сфера подростков из малообеспеченных семей характеризуется осмысленным отношением к собственной жизни, осознанием того, что жизнь зависит от него самого.

2. Структура ценностей подростков из семей с низким социально-экономическим статусом характеризуется большей значимостью ценностей социального признания и преобразований в обществе на благо людей и меньшим значением ценностей материального достатка.

3. Эмоционально-ценностная составляющая самосознания малообеспеченных подростков характеризуется ощущением самоценности собственной личности, а также важности мнения окружающих о себе.

4. Самоуправление, как осознанный процесс целенаправленного изменения себя, не достаточно сформирован у подростков на данном этапе возрастного развития и не позволяет подросткам действительно меняться.

5. Мотивационные устремления подростков из семей с низким доходом связаны в большей степени с материальными аспектами - получением высшего образования и устройством на работу, а также просоциальными желаниями по изменению жизни общества в лучшую сторону.

Список литературы:

1. Заикина О.Г. Детско-родительские отношения в малоимущих семьях // Вестник магистратуры. - 2018. - № 3-2 (77). - С.76-78.
2. Заяц О.В., Моргун С.Э. Социально-экономические условия формирования семейных конфликтов: американский и отечественный опыт исследований // Теория и практика общественного развития. 2015. - №22. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-ekonomicheskie-usloviya-formirovaniya-semeynyh-konfliktov-amerikanskiy-i-otchestvennyy-opyt-issledovaniy> (дата обращения: 26.02.2020).

3. Ибрагимова Э.Ф., Авдеенко А.С., Соболева Е.В. Социально-психологическая работа с малообеспеченными семьями // Вестник СМУС74. - 2017. - №2 (17). - С. 49-52.
4. Моор Д.Г., Сычева Т.Ю., Пономаренко И.В. Особенности образа «Я» у детей и подростков из неблагополучных семей // Смальта. - 2017. - № 2. - С. 38-44.
5. Рощина Я. М. Семейный капитал как фактор образовательных возможностей российских школьников // Вопросы образования. - 2012. - № 1. – С. 257–277.
6. Свободина А.Н. Особенности детей из малообеспеченных семей в условиях общеобразовательного учреждения // Worldscience: problems and innovations: сборник статей XXI научно-практической конференции. – 2018. – Ч. 4. – С.141-144.
7. G.W. Evans. Childhood poverty and adult psychological well-being // Proceedings of the National Academy of Sciences. - 2016. - № 113 (52) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://www.pnas.org/content/113/52/14949> (дата обращения: 12.02.2020)
8. Pinquart M., Silbereisen R., Körner A. Associations Between Demand, Control Strategies, and Depression // Swiss Journal of Psychology. - 2010. - Vol. 69. - № 1.
9. E. R. Sowell. Family income, parental education and brain structure in children and adolescents.// E. R. Sowell et al. Children's Hospital Los Angeles Saban Research Institute // ScienceDaily. March 2015. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://www.sciencedaily.com/releases/2015/03/150330112232.htm>. (дата обращения: 12.02.2020)

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ НОВЫХ СОТРУДНИКОВ, КАК ОСНОВНОЙ ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ УСЛОВИЙ ТРУДА

Чаплыгина Элина Сергеевна

*студент, университет «Туран»,
Республика Казахстан, г. Алматы*

Проблема сохранения кадров выступает одной из главных задач кадрового менеджмента на предприятии, а процесс адаптации к труду является важным периодом в профессиональной деятельности работника.

Внедрение вновь нанятого сотрудника заключается, как в его ознакомлении непосредственно с трудовыми обязанностями, ценностями компании, так и психологической помощи в процессе адаптации и приспособления к новым условиям.

От того как проходит этот процесс зависит дальнейшая работа и эффективность сотрудника.

Следует также отметить, что первые рабочие месяцы, сопровождаются повышенным напряжением и стрессом, так как они связаны с противостоянием незнакомому окружению и давно сформировавшемуся коллективу.

Правильная реализация процесса адаптации нового сотрудника подразумевает участие не только работодателя, но и всего коллектива. Необходимо создание благоприятной социально-психологической обстановки, атмосферы взаимопомощи и поддержки на раннем этапе.

Под определением «профессиональная адаптация» принято считать приспособление работника к новой среде и рабочим процессам с целью подготовки его к эффективной работе в организации.

А. Жарчинска- Добеш определяет процесс профессиональной адаптации, как отношения между требованиями организации и возможностями сотрудника. Концепция А. Жарчинска- Добеш включает в себя две деятельностные составляющие: 1) деятельность со стороны предприятия, направленная на минимизацию различий между установленным потенциалом человека и его ожиданиями (устранение тяжелых условия труда, повышение

самооценки, конкретизация задач); 2) деятельность работника, направленная на осознанную подготовку к новым профессиональным обязанностям (повышение квалификации) [1, с. 275].

Неджельски Е. и Валковяк П. считают процесс адаптации вновь принятого сотрудника недооцененной сферой HR. Структурированный процесс адаптации необходимо проводить в четыре этапа:

1. ознакомление с текущими условиями работы, основными организационными положениями и миссией компании;
2. ознакомление с правовыми и экономическими сферами, внешней средой (факторами косвенного и прямого воздействия на деятельность компании);
3. ознакомление с внутрисредовой ситуацией (задачами подразделений, комитетов; общими принципами коммуникации и сотрудничества);
4. ознакомление и разъяснение трудовых и иных актов [2, с. 26].

При поступлении на работу сотрудник узнает и взаимодействует с организационной культурой, что ведет к необходимости ее адекватного понимания и принятия. Необходимо детальное ознакомление с ценностями организации, а также ритуалами, символами, принятыми в коллективе, что значительно облегчит процесс интеграции и социальной адаптации.

На практике часто происходит процесс обогащения культуры организации личностными качествами новопринятого сотрудника при процессе принятия им системы ценностей компании [3, с. 106].

А. Жарчинска-Добеш говорит о важности соответствия предлагаемой роли ценностям и представлениям сотрудника, так как в противном случае он не будет получать удовольствие от рабочего процесса и выполнять свои должностные обязанности как положено.

Жарчинска-Добеш предлагает соблюдать следующий ряд принципов для должной реализации адаптационной программы:

1. Принцип детализации. Четкое составление небольших трудовых задач, позволяющее работнику наметить более эффективный вектор их выполнения;

2. Принцип целеполагания требующий определения видов деятельности и трудовых задач оптимальных для сотрудников конкретной должности с точки зрения организационных целей;

3. Принцип адаптивности, согласно которому все поставленные задачи должны быть приспособлены к квалификации работника;

4. Принцип оптимальной специализации. Соответствие деятельности с предоставленным инвентарём и оборудованием а также условиям окружающей среды;

5. Принцип минимальной децентрализации. Грамотное распределение материальных благ среди сотрудников в соответствии с занимаемой должностью и количеством выполняемой работы [1, с. 68].

Р. Уэббер, обращает внимание на важность соответствия представлений сотрудника о рабочих задачах и обязанностях с действительными профессиональными требованиями.

В случае, когда требования истолкованы сотрудником правильно, его поведение адаптировано к ним, можно судить об эффективности выполняемой им роли.

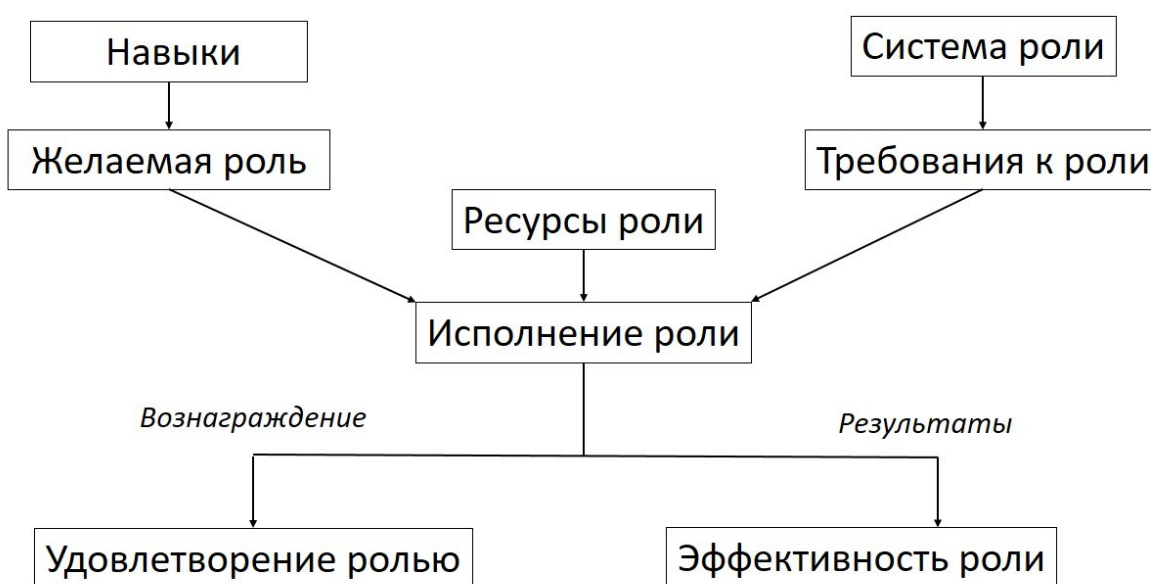


Рисунок 1. Адаптивная концепция Р. Уэббера [4].

Как видно на рисунке 1 соответствие профессиональных компетенций с рабочими требованиями и ожиданиями сотрудника ведут к эффективности выполнения работы и субъективным удовлетворением трудовой ролью в организации.

Эффективность адаптационного процесса также обусловлена благоприятной психологической обстановкой в коллективе. Новый сотрудник лучше справляется с возникающими проблемами если между работниками сложились честные взаимоотношения и осуществляется поддержка в трудных ситуациях.

Можно судить о завершении процесса приобщенности к работе, при достижении сотрудником среднего показателя по следующим критериям: снижение утомляемости, демонстрация креативности при решении задач, принятие коллективом и установление равноправных взаимоотношений, адаптация к культуре труда, самооценка удовлетворенности работой [2, с. 27].

Таким образом, шансы на адаптацию нового сотрудника в компании выше при осуществлении целого комплекса адаптационных мероприятий.

Правильно осуществляемый адаптационный процесс влияет на формирование положительного отношения работника к компании и своей деятельности.

Список литературы:

1. Żarczyńska-Dobiesz, A. The role of coaching and mentoring in the process of adaptation of a new employee. // Scientific Papers of the University of Economics in Wrocław, 2008.
2. Niedzielski, E., & Walkowiak, R. Human resources management in the enterprise. // Olsztyn: University of Warmia and Mazury, 2000.
3. Шолковски, А. Основы управления персоналом. // Краковский Университет Экономики, г. Краков, 2006. - С. 106.
4. Уэббер, Р. Принципы организационного управления. // Польское Экономическое Издательство, г.Варшава, 1996.

СЕКЦИЯ 5.
ФИЛОЛОГИЯ

**ФРЕЙМ «THEATRE» И СРЕДСТВА ЕГО РЕПРЕЗЕНТАЦИИ
В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ**

Арсланова Энже Тауисовна

*студент, Башкирский государственный педагогический университет
им. М. Акмуллы - БГПУ,
РФ, г. Уфа*

Абдюшева Светлана Азаматовна

*научный руководитель, канд. филол. наук, доцент,
Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы -
БГПУ,
РФ, г. Уфа*

**FRAME «THEATRE» AND ITS REPRESENTATION
IN THE ENGLISH LANGUAGE**

Enzhe Arslanova

*Student, Bashkir state pedagogical University Named after M. Akmulla - BSPU,
Russia, Ufa*

Svetlana Abdyusheva

*Scientific director, Cand. filol. sciences, associate professor
Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla - BSPU,
Russia, Ufa*

Аннотация. В статье изложены результаты законченного исследования в области когнитивной лингвистики, посвященного детальному изучению конкретного фрагмента действительности, культурно значимого для британцев. Научная новизна исследования заключается в комплексном анализе концепта «Theatre» с точки зрения его представленности в сознании носителей языка. В результате исследования систематизированы средства языковой репрезентации концепта в соответствии с его когнитивной структурой, описанной в терминах фрейма.

Abstract. The article presents the results of a completed study in the field of cognitive linguistics, devoted to a detailed study of a specific fragment of reality that is culturally significant for the British. The scientific novelty of the research consists in a comprehensive analysis of the concept of «Theatre» in terms of its representation in the minds of native speakers. As a result of the research, the means of language representation of the concept are systematized in accordance with its cognitive structure, described in terms of a frame.

Ключевые слова: концепт; когнитивная лингвистика; когнитивная организация концепта; смысловая структура концепта; фрейм; слоты; средства репрезентации концепта.

Keywords: concept; cognitive linguistics; cognitive organization of the concept; semantic structure of the concept; frame; slots; means of representation of the concept.

Концепт «Theatre» принято считать одним из значимых культурных концептов, включенных в национальную концептосферу любого языка. Для британцев театр это часть жизни, а английский театр принято считать достоянием всего мира.

Для определения места концепта «Theatre» в жизни англичан обратимся к высказываниям деятелей культуры Великобритании. Они подчеркивают мысль о том, что жизнь англичан связана с театром, в сознании многих из них жизнь сравнивается с театром, каждый человек в нем играет свою роль, порой надев маску свойственной британцам невозмутимости и сдержанности. Оскар Уайльд, английский писатель и поэт, считал, что театр — величайший вид искусства, способствующий очеловечиванию общества: *«I regard the theatre as the greatest of all art forms, the most immediate way in which a human being can share with another the sense of what it is to be a human being»*. Невозможно не упомянуть известное высказывание Уильяма Шекспира *«All the world's a stage, and all the men and women are merely players»*, еще раз подтверждающий факт, что жизнь — театр, все люди в нем — актеры.

В английском языке слово «theatre» появилось в конце XIV века в значении «*open air place in ancient times for viewing spectacles and plays*» [4]. Согласно словарю, «theatre» происходит от французского theatre (théâtre), которое в свою очередь восходит корнями к латинскому theatrum (O. Fr. theatre ← lat. theatrum). Изначально слово театр греческого происхождения: от существительного theatron («thea» — «зрелище» + «tron» — «место для просмотра») и глагола theomai в значении «видеть», «созерцать». В древности «theatre» рассматривался как открытая площадка для зрелищ, так как в Греции театры выглядели именно так. С развитием театрального искусства данное слово приобретает новые дефиниции, представляющие театр в обыденном для современников виде, в значении «здания для постановки пьес», «*building where plays are shown*». Проанализировав данные из этимологических источников, можно сделать вывод, что значение слова «theatre» менялось в ходе развития истории и культуры.

Исследование имени концепта «Theatre» мы продолжили с применением метода словарных дефиниций. Нами проанализированы статьи из 3 толковых словарей (Cambridge English Dictionary, Longman Dictionary of Contemporary English, Oxford English Dictionary). Во всех трёх словарях лексема «theatre» имеет следующие дефиниции: «*a building or outside structure for performances*» (здание и уличная конструкция для проведения представлений), «*a writing or performance of plays*» (создание или постановка пьес, драматургия), «*region in wartime*» (театр военных действий, фронт). Компонент значения «*behavior that is not sincere*» (неискреннее поведение) упоминается только в Cambridge English Dictionary [2]. Компоненты «*Room of medical operations*», «*region in wartime*» представляют метафорическое значение.

Следующим этапом исследования является выявление средств лексической актуализации концепта. От содержания имени концепта мы переходим к содержанию самого концепта. Любая лексема раскрывает сущность концепта через содержательную сторону языкового знака, также представляет

информацию об опыте и знаниях, полученных индивидом и социумом в ходе исторической и социальной деятельности.

Концепт «Theatre» может быть представлен в английском языке семью основными лексико-семантическими группами (ЛСГ): 1) *Theatre as an organization*/ Театр как организация; 2) *Theater as a building or place for performances*/ Театр как здание или место; 3) *Writing plays*/ Театр и драматургия; 4) *Performing plays*/ Театрально-постановочный процесс; 5) *Theatre as an entertainment*/ Театр как форма отдыха и развлечения; 6) *Professions in the theatre*/ Театр как работа; 7) *Audience*/ Зрители (см. таблицу).

Таблица 1.

Концепт «Theatre»

ЛСГ	Название	Примеры	Количество
1	Theater as organization	Drama theater, National theater и т. д.	23
2	Theater as a building or place for performances	Theatre hall, balcony и т. д.	90
3	Writing plays	One-act play, prologue и т. д.	29
4	Performing plays	Costume, to play a role и т. д.	79
5	Theatre as an entertainment	Evening performance, drama и т. д.	30
6	Professions in the theatre	Actor, actress и т. д.	81
7	Audience	Public, spectator и т. д.	53
ИТОГО			385

Когнитивную структуру концепта «Theatre» можно представить в терминах фрейма и структурировать полученные знания из компонентного и контекстуального анализов в трёх терминалах: «Театр как здание или место для представлений», «Люди в театре», «Деятельность театра». Данная последовательность выбрана исходя из того, что сначала мы видим театр, затем людей, а после деятельность всего театра.

Терминал 1 поделен на 3 слота. Слот 1 «Организация», Слот 2 «Театральный зал», Слот 3 «Иные помещения». Всего изучено 123 лексемы.

Терминал 2 включает в себя 3 слота. Слот 1 «Артисты», Слот 2 «Публика», Слот 3 «Администрация и персонал». Всего изучено 132 лексемы.

В Терминал 3 представлены 2 слота. Слот 1 «Театрально-постановочный процесс», Слот 2 «Подготовительный процесс». Итого 130 лексем.

Наше исследование фрейма «Theatre» подкреплено примерами из художественной литературы, а именно S. Maugham «Theatre», O. Wilde «The picture of Dorian Gray», K. Stephen «Night Surf», что помогает изучить речевую реализацию концепта «Theatre» и доказать достоверность лексических единиц.

Подробная репрезентация концепта «Theatre» может быть представлена в виде фрейма-сценария. Сценарий представляет собой типовую структуру для некоторого действия, фактически это тот же фрейм, но только в развитии. Согласно теории М. Минского, каждый фрейм-сценарий представляет собой развитие определенной ситуации [1]. Человек, оказавшись в данной ситуации, выбирает один из фреймов-сценариев. Этот выбор состоит в выборе вопросов, которые нужно задать и решить относительно рассматриваемой ситуации.

Фрейм-сценарий «Theatre» включает в себя следующие слоты: 1) приглашение в театр. Выбор театра/ постановки; 2) Бронирование и покупка билета; 3) Гардероб и театральный зал; 4) Антракт и буфет; 5) Обсуждение постановки, впечатления.

Итогом проведенного исследования является подробное описание смысловой структуры и когнитивной организации концепта «Theatre» в терминах фрейма и сценария.

Список литературы:

1. Минский М. Фреймы для представления знаний/ М.Минский.- М.: Энергия, 1979. - 151 с.
2. Cambridge English Dictionary [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://dictionary.cambridge.org/> (дата обращения: 13.05.2020)
3. Longman Dictionary of Contemporary English [Электронный ресурс]. -Режим доступа: <https://www.ldoceonline.com/> (дата обращения: 13.05.2020)
4. Online Etymology Dictionary [Электронный ресурс]. -Режим доступа: <https://www.etymonline.com/> (дата обращения: 12.05.2020)
5. Oxford English Dictionary [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/> (дата обращения: 13.05.2020)

ДЛЯ ЗАМЕТОК

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ. СТУДЕНЧЕСКИЙ НАУЧНЫЙ ФОРУМ

*Электронный сборник статей по материалам XXVIII студенческой
международной научно-практической конференции*

№ 5 (28)
Май 2020 г.

В авторской редакции

Издательство «МЦНО»
123098, г. Москва, ул. Маршала Василевского, дом 5, корпус 1, к. 74
E-mail: humanities@nauchforum.ru

16+

