



НАУЧНЫЙ  
ФОРУМ  
nauchforum.ru

ISSN: 2542-1263



№1(46)

# НАУЧНЫЙ ФОРУМ: ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

МОСКВА, 2021



# НАУЧНЫЙ ФОРУМ: ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

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

№ 1(46)  
Январь 2021 г.

Издается с октября 2016 года

Москва  
2021

УДК 159.9+37

ББК 74+88

НЗ4

Председатель редколлегии:

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

Редакционная коллегия:

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

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

**Монастырская Елена Александровна** – канд. филол. наук, доцент, кафедра «Иностранные языки», Кемеровский технологический институт пищевой промышленности, Россия, г. Кемерово;

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

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

**НЗ4 Научный форум: Педагогика и психология:** сб. ст. по материалам XLVI междунар. науч.-практ. конф. – № 1(46). – М.: Изд. «МЦНО», 2021. – 110 с.

ISSN 2542-1263

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

ББК 74+88

ISSN 2542-1263

© «МЦНО», 2021

## **Оглавление**

|  |           |
|--|-----------|
| <b>Раздел 1. Педагогика</b>  | <b>6</b>  |
| <b>1.1. Общая педагогика, история педагогики и образования</b>   | <b>6</b>  |
| ВОСПИТАНИЕ НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ ДЕТЕЙ<br>В МУЗЫКАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТСКОГО САДА<br>Бояркина Мария Владимировна<br>Сахнюк Светлана Александровна                        | 6         |
| СОБЫТИЙНАЯ СРЕДА ВУЗА КАК РЕСУРСНЫЙ<br>ПОТЕНЦИАЛ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКОЙ<br>ПОЗИЦИИ СТУДЕНТОВ<br>Глущенко Ольга Павловна  | 12        |
| <b>1.2. Теория и методика обучения и воспитания</b>  | <b>18</b> |
| АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ ИССЛЕДОВАНИЯ<br>ФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ЮНОШЕЙ 17-20 ЛЕТ,<br>ЗАНИМАЮЩИХСЯ НАСТОЛЬНЫМ ТЕННИСОМ<br>НА ОСНОВЕ ИНДЕКСА МАССЫ ТЕЛА<br>Альбшлави Майсун Мохсен | 18        |
| ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ<br>ВОСПИТАННИКОВ В УСЛОВИЯХ УЛЬЯНОВСКОГО<br>ГВАРДЕЙСКОГО СУВОРОВСКОГО ВОЕННОГО<br>УЧИЛИЩА<br>Куликов Сергей Владимирович             | 23        |
| РАЗВИТИЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ВООБРАЖЕНИЯ<br>МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ<br>Малдыбаева Турсынай Медетбаевна   | 31        |
| <b>1.3. Теория и методика профессионального образования</b>  | <b>37</b> |
| ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ<br>ОБЩЕТЕХНИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН<br>Кахаров Зайтжан Васидович<br>Кодиров Нодирбек Бахтиёр угли                                       | 37        |
| БРИГАДНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ КАК ОДИН ИЗ<br>СПОСОБОВ ВЗАИМНОГО ОБУЧЕНИЯ<br>Лосева Екатерина Николаевна   | 41        |

|  |           |
|--|-----------|
| ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У УЧАЩИХСЯ КОЛЛЕДЖА ЧЕРЕЗ ИНТЕГРАЦИЮ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ПРИ ПРЕПОДАВАНИИ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ОСНОВ ЭЛЕКТРОТЕХНИКИ<br>Сманцер Светлана Ивановна                                    | 46        |
| САМОСТОЯТЕЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ И ПОВТОРЕНИЕ ФИЗИКИ УЧАЩИМИСЯ – ФАКТОР ФУНДАМЕНТАЛЬНЫХ ЗНАНИЙ<br>Хусанов Зафар Журакулович  | 53        |
| <b>Раздел 2. Психология</b>  | <b>57</b> |
| <b>2.1. Коррекционная психология</b>   | <b>57</b> |
| СОВРЕМЕННЫЕ МАТЕРИАЛЫ В КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЕ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА ДОУ<br>Афанасьева Марина Анатольевна  | 57        |
| ОПЫТ ИССЛЕДОВАНИЯ ОСОБЕННОСТЕЙ НАРУШЕНИЙ В АФФЕКТИВНОЙ СФЕРЕ У ПОДРОСТКОВ СКЛОННЫХ К ДЕВИАНТНОМУ ПОВЕДЕНИЮ<br>Курганская Дарья Сергеевна<br>Дмитриева Светлана Алексеевна<br>Кобозева Лариса Владимировна            | 61        |
| <b>2.2. Общая психология, психология личности, история психологии</b>  | <b>71</b> |
| «ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ»: СТАНОВЛЕНИЕ ПОНЯТИЯ В ПСИХОЛОГИИ<br>Донковцева Наталья Борисовна  | 71        |
| ЛИЧНОСТНЫЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ПРИНЯТИЯ РЕШЕНИЙ ПРЕДСТАВИТЕЛЯМИ ПОМОГАЮЩИХ ПРОФЕССИЙ В СИТУАЦИИ НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ<br>Сверчкова Наталья Александровна   | 77        |
| <b>2.3. Педагогическая психология</b>  | <b>82</b> |
| МОТИВАЦИЯ К ИЗУЧЕНИЮ ПРЕДМЕТА «РУССКИЙ ЯЗЫК» КАК ВАЖНОЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ РЕГУЛЯТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА<br>Гераськова Елена Сергеевна | 82        |

|  |            |
|--|------------|
| ПСИХОПРОФИЛАКТИКА СУИЦИДА И<br>КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ СУИЦИДАЛЬНЫХ ПОДРОСТКОВ.<br>ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ПСИХОЛОГА «ЦЕНТРА<br>ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ, МЕДИЦИНСКОЙ И<br>СОЦИАЛЬНОЙ ПОМОЩИ»<br>Геронтиди Ирина Владимировна | 88         |
| СООТНОШЕНИЕ МОТИВАЦИИ УЧЕБНОЙ<br>ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ<br>ОРИЕНТАЦИЙ В СТУДЕНЧЕСКОМ ВОЗРАСТЕ<br>Паскарь Мария Александровна   | 97         |
| <b>2.4. Юридическая психология</b>   | <b>104</b> |
| ОСНОВНЫЕ РИСКИ ПРОЯВЛЕНИЯ ДЕВИАНТНОГО<br>ПОВЕДЕНИЯ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ<br>Пащенко Ольга Николаевна   | 104        |

## РАЗДЕЛ 1.

### ПЕДАГОГИКА

#### 1.1. ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

##### ВОСПИТАНИЕ НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ ДЕТЕЙ В МУЗЫКАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТСКОГО САДА

***Бояркина Мария Владимировна***

*канд. пед. наук, доцент,  
Забайкальский государственный университет,  
РФ, г. Чита*

***Сахнюк Светлана Александровна***

*студент,  
Забайкальский государственный университет,  
РФ, г. Чита*

##### EDUCATION OF MORAL QUALITIES OF CHILDREN IN THE MUSICAL ACTIVITIES OF THE KINDERGARTEN

***Maria Boyarkina***

*Candidate of Pedagogy, assistant professor,  
Transbaikal State University,  
Russia, Chita*

***Svetlana Sakhnyuk***

*Student, Transbaikal State University,  
Russia, Chita*

**Аннотация.** В статье актуализируется проблема разработанности теории и практики воспитания нравственных качеств детей дошкольного возраста. Авторы акцентируют внимание на организации музыкальной деятельности как эффективном способе нравственного воспитания в детском саду. Цель статьи состоит в раскрытии понятия «нравственные качества» и обосновании роли музыкальной деятельности детского сада в их воспитании у дошкольников. Методы исследования: анализ научной, учебной и методической литературы, нормативных документов, диссертационных исследований, синтез понятий, обобщение педагогического опыта, эксперимент. На основе полученных данных авторы приходят к выводу о необходимости создания и апробации интегрированной программы, направленной на обогащение музыкальной деятельности детского сада четко обозначенными элементами нравственного воспитания личности.

**Abstract.** The article actualizes the problem of development of the theory and practice of education of moral qualities of preschool children. The authors focus on the organization of musical activity as an effective way of moral education in kindergarten. The purpose of the article is to reveal the concept of "moral qualities" and substantiate the role of musical activity of kindergarten in their education in preschool children. Research methods: analysis of scientific, educational and methodological literature, normative documents, dissertation research, synthesis of concepts, generalization of pedagogical experience, experiment. Based on the obtained data the authors come to the conclusion that it is necessary to create and test an integrated program aimed at enriching the musical activity of the kindergarten with clearly defined elements of moral education of the individual.

**Ключевые слова:** нравственное воспитание, нравственные качества, музыкальная деятельность, детский сад, дошкольники.

**Keywords:** moral education, moral qualities, musical activity, kindergarten, preschoolers.

В современном обществе ставятся вопросы воспитания нравственности подрастающего поколения. Данная тенденция закреплена в ряде государственных документов, регламентирующих организацию образовательного процесса для разных ступеней образования на основе принятых социокультурных и духовно-нравственных ценностей. Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования реализация образовательной программы направлена, в частности, на решение задач развития нравственных качеств детей,

воспитания правил и норм поведения дошкольников, повышения компетентности родителей в вопросах разностороннего развития своего ребенка. Одним из направлений педагогической деятельности, обозначенных в программе современного детского сада, является художественно-эстетическое развитие воспитанников. Оно предполагает становление предпосылок ценностно-смыслового восприятия и понимания музыки, реализацию самостоятельной музыкальной деятельности детей [9].

Духовно-нравственное воспитание ребенка с раннего и дошкольного детства в отечественной культурной традиции обосновано в трудах классиков педагогики Я.А. Коменского, И.Г. Песталоцци, Ф. Фребеля, М. Монтессори, К.Д. Ушинского [4]. Педагогами описана теория и практика воспитания нравственных качеств (коллективизм, доброжелательность, товарищество) детей в традиционном детском саду советского периода. При этом подчеркнута роль музыкальных занятий как способа эстетического воспитания (развития воображения и чувств, любви к прекрасному) дошкольников. Значимость музыкального воспитания обосновывалась ещё в XIX веке (А.Н. Серов, Л. Шлегер, И. Белов, А. Дуссек, Н. Филитис). Известными являются системы музыкальной деятельности в детском саду, предложенные А.С. Симонович, К.Н. Вентцелем, С.Т. и В.Н. Шацкими [5].

В начале 90-х годов XX века в рамках новой концепции дошкольного воспитания (В.В. Давыдов, В.А. Петровский) отход от единой типовой программы способствовал возникновению образовательных программ, реализующих идею воспитания нравственных качеств детей средствами музыкальной деятельности [8]. Однако проведенный нами анализ диссертационных исследований современных ученых показывает наличие небольшого количества работ, раскрывающих особенности либо духовно-нравственного воспитания (О.М. Потаповская) [4], либо музыкальной деятельности детей дошкольного возраста (М.В. Агарева, В.А. Рылькова) [1], [6]. Анализ образовательных программ для дошкольников, представленных в учебной литературе и реализуемых в настоящее время, свидетельствует о недостаточной разработке проблемы воспитания нравственных качеств дошкольников в музыкальной деятельности детского сада.

Исходя из выше сказанного, цель нашей статьи: раскрыть понятие «нравственные качества» и обосновать роль музыкальной деятельности в их воспитании у детей детского сада. Методы исследования: изучение и анализ научной, учебной и методической литературы, нормативных документов, диссертационных исследований, синтез понятий, обобщение педагогического опыта, эксперимент.

По утверждению Р.С. Буре, нравственные (моральные) качества представляют собой свойства, признаки, черты сознания и поведения, свидетельствующие о добросовестном отношении человека к общему и высшему благу, обществу, другим людям, к себе и своей деятельности [2]. Анализ научной литературы по проблеме исследования показывает, что нравственные качества формируются в неразрывном единстве с эстетическими качествами личности и имеют эмоционально-ценностную основу [7, с. 12]. К нравственным качествам относятся: доброта, честность, совесть, любовь, ответственность, стыд, справедливость, воля, честь, уважение к старшим, трудолюбие. Эстетические качества проявляются в способности видеть и понимать прекрасное в окружающей человека действительности.

По утверждению ученых, музыкальная деятельность является особой областью эстетического воспитания. В детском саду она организуется для общего гармоничного развития личности детей, формирования у них нравственно-эстетического вкуса и потребностей [3, с. 152]. Анализ нормативных документов показывает, что нравственное воспитание (воспитание нравственных качеств) как направление педагогической деятельности в детском саду не выделено в связи с условностью и противоречивостью данного понятия. Несмотря на то, что процесс воспроизводства нравственности вписан во все многообразие социальной деятельности, он протекает стихийно. Именно поэтому воспитание нравственных качеств детей детского сада осуществляется через культивирование определенных поступков, поведения, деятельности на основе собственного примера воспитателя [там же, с. 171].

Содержание, формы, методы и средства нравственного воспитания музыкой обусловлены сложившимся типом музыкальной культуры общества, соотношением видов музыкальной деятельности и «звуковой среды», окружающей дошкольников. Согласно закрепившемуся в современной науке мнению, каждый ребенок обладает способностью активнотворческого постижения замысла композитора. Однако воспитание нравственных качеств ребенка на основе развития эстетического вкуса, музыкального опыта, музыкальных способностей и музыкальной воспитанности возможно при условии применения соответствующих методик [там же, с. 152-153].

В рамках исследования нами был осуществлен анализ программы по музыкальному воспитанию детей дошкольного возраста «Ладушки», реализуемой в Муниципальном дошкольном образовательном учреждении «Детский сад «Звёздочка»» г. Борзя Забайкальского края. Программа «Ладушки» направлена на формирование начала музыкальной культуры, общей духовной культуры, на развитие музыкальных и

творческих способностей детей с использованием различных видов музыкальной деятельности. В тексте программы говорится, что музыка является средством формирования нравственных качеств ребенка, обогащения его внутреннего мира с помощью народных игр и плясок. Одной из задач программы «Ладушки» является приобщение детей к русской народно-традиционной и мировой музыкальной культуре. Авторами программы предлагается диагностика уровня развития музыкальных способностей ребенка по четырем параметрам: движение, чувство ритма, слушание музыки, пение. Однако следует отметить, что содержание программы не позволяет в достаточной мере представить процесс и результат воспитания нравственных качеств с использованием всего арсенала предлагаемых приемов работы с детьми. В связи с этим, на констатирующем этапе эксперимента с использованием диагностической методики Г.А. Урунтаевой мы выявляли уровень представлений о нравственных качествах у 30 детей старшей группы. Результаты показали наличие среднего (60 %) и низкого (40 %) уровня сформированности представлений дошкольников о нравственных качествах. Данный факт вызывает необходимость разработки интегрированной программы, которая включала бы в реализацию музыкальной деятельности взаимодействие с родителями, выступающими носителями и трансляторами социокультурных, духовно-нравственных ценностей для своих детей. Апробация авторской программы будет способствовать обогащению музыкальной деятельности детского сада четко обозначенными элементами (основными понятиями, способами деятельности, диагностическим инструментарием) нравственного воспитания личности.

Таким образом, нравственные качества рассматриваются как проявление личностью сознательного эмоционально-ценностного отношения к окружающей действительности и к себе. Неотъемлемой частью воспитания нравственных качеств в детском саду является музыкальная деятельность, выступающая сферой эстетического воспитания детей. Проведенный анализ показывает недостаточность разработки теории и практики рассматриваемой проблемы. Необходимо создание авторской программы, объединяющей социальное, эстетическое (в том числе музыкальное) и нравственное направления, с обозначением конкретных критериев выявления уровня не только музыкальной, но и нравственной воспитанности дошкольников. Исследование не претендует на исчерпывающие выводы и в настоящее время является перспективным.

### Список литературы:

1. Агарева М.В. Воспитание образа телесного Я детей 5-7 лет средствами музыкальной деятельности: Автореф. дис. канд. пед. наук. – Волгоград, 2012. – 26 с. URL: <https://dlib.rsl.ru/viewer/01005020520#?page=5> (дата обращения: 04.01.2021).
2. Буре Р.С. Социально-нравственное воспитание дошкольников. Для занятий с детьми 3-7 лет. ФГОС. – М.: Мозаика-Синтез, 2014. – 323 с.
3. Педагогический энциклопедический словарь / Под ред. Б.М. Бим-Бада. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. – 528 с.
4. Потаповская О.М. Духовно-нравственное воспитание детей в дошкольной образовательной организации на основе отечественной социокультурной традиции: Автореф. дис. канд. пед. наук. – Москва, 2015. – 22 с. URL: <https://dlib.rsl.ru/viewer/01005566232#?page=1> (дата обращения: 04.01.2021).
5. Программа по музыкальному воспитанию детей дошкольного возраста «Ладушки» / И. Каплунова, И. Новоскольцева. – Санкт-Петербург, 2010. – 34 с. URL: [http://borovichok42.myl.ru/dokumenty/parcialnaja\\_programma\\_ladushki.pdf](http://borovichok42.myl.ru/dokumenty/parcialnaja_programma_ladushki.pdf) (дата обращения: 07.01.2021).
6. Рылькова В.А. Дидактические основы использования музыкальной деятельности при обучении детей 4-7 лет чтению, письму и математике: Автореф. дис. канд. пед. наук. – Москва, 2004. – 20 с. URL: <https://dlib.rsl.ru/viewer/01003245992#?page=8> (дата обращения: 12.12.2020).
7. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
8. Смирнова Е.О. Дошкольная педагогика: педагогические системы и программы дошкольного воспитания: учебное пособие для вузов / Е.О. Смирнова. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2020. – 121 с. URL: <https://urait.ru/bcode/466292> (дата обращения: 06.01.2021).
9. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://base.garant.ru/70512244/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (дата обращения: 25.12.2020).

## СОБЫТИЙНАЯ СРЕДА ВУЗА КАК РЕСУРСНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКОЙ ПОЗИЦИИ СТУДЕНТОВ

*Глущенко Ольга Павловна*

*аспирант,*

*ФГБОУ ВО Адыгейский государственный университет,*

*РФ, г. Майкоп*

## EVENTFUL ENVIRONMENT OF INSTITUTION OF HIGHER LEARNING AS RESOURCE POTENTIAL OF FORMING OF CIVIL POSITION OF STUDENTS

*Olga Glushchenko*

*Graduate student of the Adyghe state University,*

*Russia, Maykop*

**Аннотация.** Статья посвящена теоретическому обоснованию сущности событийной среды как ресурса формирования гражданской позиции обучающихся вуза. В исследовании на основе анализа трудов по данной проблеме уточняются ключевые категории темы, общие принципы актуализации содержания событийной среды вуза в процессе освоения обучающимися ценностей и смыслов гражданско-правовой направленности.

**Abstract.** The article is sanctified to the theoretical ground of essence of eventful environment as a resource of forming of civil position student institution of higher learning. In the article on the basis of analysis of researches on this issue the key categories of theme are specified, general principles of actualization of maintenance of eventful environment of institution of higher learning in the process of mastering student values, senses of civil and legal orientation.

**Ключевые слова:** событийная среда вуза; событийный подход; гражданская позиция; гражданское образование; среда; образовательная среда; образовательное пространство.

**Keywords:** событийная среда вуза; событийный подход; гражданская позиция; гражданское образование; среда; образовательная среда; образовательное пространство.

Актуальность проблемы формирования гражданской позиции обучающейся молодежи связана с реализацией приоритетного направления государственной политики в области воспитания гражданина страны.

Согласно Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года гражданское воспитание является одним из основных направлений развития воспитания и включает «создание условий для воспитания активной гражданской позиции, гражданской ответственности, основанной на традиционных культурных, духовных и нравственных ценностях российского общества» [1].

Анализ образовательной практики современного вуза (С.И. Вострокнутов, В.С. Кагерманьян, Г.М. Пивоварова, Ю.П. Сентюрин и др.) свидетельствует о необходимости создания педагогических условий для проявления гражданской ответственности студентами через включение их в качестве субъектов в воспитательное пространство вуза.

Студенческий возраст является периодом активного социального взросления личности, приобретения опыта социально-гражданской деятельности наряду с освоением профессиональных компетенции.

В советской педагогике был накоплен исследовательский опыт по формированию гражданственности обучающейся молодежи. Об этом работы Г.Д. Аверьяновой, Н.И. Болдырева, Б.З. Вульфова, В.А. Сухомлинского, А.М. Шаленова, Д.С. Яковлевой и др.).

Проблему гражданского воспитания обучающейся молодежи в современных условиях рассматривают И.А. Аманбаева, А.С. Гаязов, Н.А. Савотина; проблеме формирования гражданственности студентов вуза посвящены теоретико-аналитические работы С.В. Анохина, Л.В. Ругловой, Е.Н. Титовой и др.

Вместе с тем анализ исследований и существующей практики воспитания в вузе обнаруживает противоречие между необходимостью прикладного использования событий как ресурсного потенциала воспитательной среды, обеспечивающих становление субъектной сущности обучающегося в процессе формирования гражданской позиции в образовательной практике университета и отсутствием концептуально обоснованных, экспериментально проверенных проектов.

Гражданское воспитание в современных условиях предполагает активное социальное взаимодействие субъектов социального пространства в сфере их совместного бытия (события). Результатом является взаимообогащение, со-развитие. Д.И. Фельдштейн [2, С. 14] в своем докладе РАО России говорил о низкой социальной активности

обучающихся: «снизилась энергичность детей, их желание активно действовать, при этом возрос эмоциональный дискомфорт» [2, С. 7].

Событийная среда стала непременным атрибутом гуманистического образования на всех уровнях российской образовательной системы, подразумевая придание новых функции образовательной среде. Событийная среда вуза превращает образовательное пространство в обогащенное новыми смыслами, возможностями и функциями пространство, что, в свою очередь, приводит к насыщению пространственных ниш – информационной, предметной, субъектной – соответствующим содержанием: знаниями, смыслами, ценностями, нравственными, культурными нормами.

Событийная среда включает события, попадающие в поле восприятия обучающегося, обсуждаемые, резонансные, вызывающие оценки среди студенчества. Событийная среда вуза создается системой событий, которые организуются и проводятся в процессе воспитания и образования.

Система воспитательных событий, реализуемых в вузе, обеспечивает возможности формирования гражданской позиции обучающейся молодежи на основе интеграции теоретико-методологических, педагогических знаний и опыта их реализации в соответствующей воспитательной деятельности.

В толковом словаре Д.Н. Ушакова «позиция (лат. *posito* - положение) определяется как «многообразное качество индивидуума, проявляющееся как в отношении человека к самому себе, так и к окружающей действительности (обществу, государству). Она включает в себя линию поведения субъекта, как социальной единицы в реализации своих жизненных приоритетов и ценностей» [3].

Безусловно, социальное становление личности обучающегося сопровождается развитием его активной позиции, которая проявляется в инициативности, в стремлении к лидерству. Одним из видов активности личности в организации при осуществлении социальной деятельности является гражданская активность, на основании которой человек осуществляет моральный выбор.

Концепт «гражданская позиция» представляет собой сложный конструкт, имеющий интегративную сущность, связанную с характеристикой субъекта социального пространства. В этой связи данная категория представляется междисциплинарной, она изучается в ряде рефлексивных наук. На философском уровне понятие «гражданская позиция» подразумевает раскрытие её с точки зрения ценностно-смыслового содержания.

В социологии термин «гражданская позиция» рассматривается В.Т. Лисовским и Ю.В. Березутским как «осознанное участие человека

в жизни общества, отражающее его сознательные реальные действия в отношении окружающего в личном и общественном плане, направленное на реализацию общественных ценностей при разумном соотношении личностных и общественных интересов». Это тот путь, который сегодня должен пройти молодой человек, чтобы занять достойное место и стать гражданином своей страны [4].

В педагогике связывают понятие - «гражданская позиция» – с категорией «ответственность» (Т.В. Абрамян, Г.Я. Гревцева) [5, 6]. Гражданская позиция - «представляет совокупность действий, способов поведения, осознание и принятие на себя личностью ответственности, которая проявляется при сложении таких понятий как понятия, как знания, убеждения, поведение, нравственные характеристики» [5, 6].

Выполнение функции формирования гражданской позиции обучающихся вуза возможно при актуализации и педагогическом сопровождении событийной жизни вуза как ресурса формирования гражданской позиции личности обучающегося. Содержание педагогической деятельности включает создание следующих педагогических условий:

1. Освоение гражданско-правовых знаний, ценностей, норм через события разной воспитательной направленности происходит на основе их рефлексии, деятельного участия студента вуза на этапах подготовки и реализации события.

2. В процессе включенности обучающегося в событийную среду вуза фиксируется личностный и деятельностный прирост, так как студент получает субъективный опыт и опыт субъектности, наряду с приобретением рефлексивного опыта самоопределения и управления ресурсами. Причём рефлексия направлена на выявление собственных интересов и недостатков, определение способа эффективного действия в ситуации неопределенности. В целом, воспитание и образование имеют смысл, если они наполнены настоящими событиями.

Анализ психолого-педагогической, научно-методической литературы показывает, что организованная событийная среда вуза должна, прежде всего, содействовать освоению обучающимися ценностей культуры на основе их включенности в проектирование и проведение ярких событий гражданской, правовой, патриотической направленности, обеспечивающих осмысление ситуации, ставящих обучающихся перед нравственной дилеммой, выбором, с развитием способности само-рефлексии.

Многомерная образовательная среда вуза является открытой, иерархичной, динамично равновесной системой, что позволяет объяснять природу процессов, происходящих в ней в русле синергетической парадигмы. Образовательная среда вуза представлена различными пространствами (информационным, событийным, предметным, субъект-

ным, ценностным), существует в режиме организации и самоорганизации, интеграции и актуализации усилий субъектов вузовской среды.

Если рассматривать событие терминологией синергетической науки как момент бифуркации в жизни его участников, то традиционные мероприятия, которые реализуются в рамках воспитательной образовательной деятельности, напоминают моменты флуктуации. Таким образом, каждому событию предшествует ситуация (мероприятие), которая потенциально событийна, но поскольку событийность – не всегда жестко детерминирована, а имеет вероятностный характер, то «можно сказать, что каждое событие вырастает из образовательной ситуации, но не каждая ситуация превращается в образовательное событие» [7]. Из этого следует, что «условия для превращения образовательной ситуации в образовательное событие сочетают как специально подготовленные меры, так и элементы непредсказуемости и случайности» [7].

Событийная среда вуза может стать воспитательным ресурсом для формирования гражданской позиции обучающихся вуза, если будут соблюдаться следующие педагогические условия:

- проектирование и организация системы событий, транслирующих в образовательное пространство обучающихся вуза гражданские, правовые, нравственные, социальные знания, ценности, нормы с принципами регламентации государственными документами, этическими нормами, принятыми в обществе;
- реализация системы событий, направленных на различные стороны воспитания через включение обучающихся в систему деятельности: спортивную, гражданско-патриотическую, политическую, волонтерскую, художественно-творческую, культурно-досуговую.

### Список литературы:

1. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996-р г. Москва «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html> (дата обращения 07.01.2021 г.).
2. Фельдштейн Д.И. Проблемы психолого-педагогических наук в пространственно-временной ситуации XXI века (доклад на общем собрании РАО 18. 12. 2012) // Проблемы современного образования. 2012. № 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-psihologo-pedagogicheskikh-nauk-v-prostranstvenno-vremennoy-situatsii-hhi-veka-doklad-na-obshchem-sobranii-rao-18-12-2012> (дата обращения: 07.01.2021).
3. Толковый словарь русского языка: В 4 т. / Под ред. Д.Н. Ушакова. Т. 1. М., 1935; Т. 2. М., 1938; Т. 3. М., 1939; Т. 4. М., 1940. (Переиздавался в 1947-1948 гг.); Репринтное издание: М., 1995; М., 2000.

4. Березутский Ю.В. Гражданская позиция молодежи региона: опыт социологического анализа/Ю.В. Березутский // Власть и управление на Востоке России. - 2011. - N 1 (54). - С. 151-159.
5. Абрамян Т.М. Подготовка будущего учителя к гражданскому воспитанию подростков: дис. ... канд. пед. наук. М., 1991. - 185 с.
6. Гревцева Г.Я. Воспитание гражданственности у старшеклассников средствами общественных дисциплин: дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 1998. - 214 с.
7. Носко И.В. Феномен «событийной общности» в образовательном пространстве вуза / И.В. Носко// Вектор науки ТГУ. 4 (7). – 2011, С. 210-212.

## 1.2. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

### АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ ИССЛЕДОВАНИЯ ФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ЮНОШЕЙ 17-20 ЛЕТ, ЗАНИМАЮЩИХСЯ НАСТОЛЬНЫМ ТЕННИСОМ НА ОСНОВЕ ИНДЕКСА МАССЫ ТЕЛА

*Альбилави Майсун Мохсен*

*аспирант,*

*Поволжская государственная академия  
физической культуры, спорта и туризма,*

*РФ, г. Казань*

### ANALYSIS OF THE RESULTS OF THE RESEARCH OF THE PHYSICAL DEVELOPMENT OF YOUNG PEOPLE 17-20 YEARS OLD TABLE TENNIS BASED ON BODY MASS INDEX

*Albislavi Maysun Mohsen*

*Graduate student,*

*Volga State Academy of Physical Culture,  
Sports and Tourism,*

*Russia, Kazan*

**Аннотация.** В статье представлен корреляционный анализ прямых и обратных связей между показателями индекса массы тела теннисистов 17-20 лет. Приведены данные о средних значениях показателей физического развития. Гипотеза исследования заключалась в предположении о том, что занятия настольным теннисом способствуют оптимальному физическому развитию юношей 17-20 лет. Статья расширяет представление о влиянии занятий настольным теннисом на организм человека.

**Abstract.** The article presents a correlation analysis of direct and inverse relationships between the indices of the body mass index of tennis players 17-20 years old. The data on the average values of indicators of

physical development are given. The hypothesis of the study was the assumption that playing table tennis contributes to the optimal physical development of 17-20 years old boys. The article expands the understanding of the impact of table tennis on the human body.

**Ключевые слова:** юноши 17-20 лет; физическое развитие; индекс массы тела; настольный теннис; корреляция.

**Keywords:** young men 17-20 years old; physical development; body mass index; table tennis; correlation.

Актуальность данного исследования обусловлена рядом причин. Во-первых, тренировочному процессу по настольному теннису уделяется значительное внимание, но в тоже время информация о возможных сдвигах в физическом развитии спортсменов не обсуждалась или трактуется неоднозначно [1]. Во-вторых, юношеский возраст – это период жизни человека между подростковым возрастом и взрослостью. В этом возрасте, полностью заканчивается половое созревание, наступает физиологическая зрелость, что проявляется в гармоническом соответствии основных систем организма [2, 3]. Поэтому, именно в этом возрасте необходимо более тщательно проводить диагностику физического развитие. В-третьих, не достаточно изучена теория и методика настольного тенниса именно для юношей 17-20 лет. В-четвертых, в последнее время в нашей стране пользуются популярностью различные диагностические системы. Однако они охватывают только одно направление. Мы в исследовании использовали прибор, который одновременно регистрирует показатели композиционного состава тела, что в свою очередь позволяет провести комплексную диагностику организма юношей 17-20 летнего возраста [4]. Таким образом, проблема исследования определяется запросами практики, а также отсутствием научно-методической литературы по данному вопросу.

Цель исследования – выявить особенности физического развития юношей 17-20 лет, занимающихся настольным теннисом и не занимающихся спортом.

Теоретическая значимость. Данные, полученные в результате исследования, расширяют и углубляют сведения о влиянии настольного тенниса на организм юношей. Расширено представление о составе тела, занимающихся настольным теннисом и не занимающихся спортом юношей.

Практическая значимость исследования. Результаты, полученные в ходе данного исследования, могут быть иметь практическое значение, так как это позволит оптимизировать тренировочный процесс спортсменов, сохраняя при этом его здоровье. Методы исследования.

В исследовании использовался высокопроизводительный медицинский программно-аппаратный комплекс 3D диагностики Esteck System Complex (Multiscan Wellness-Oxi), который одновременно регистрирует показатели композиционного состава тела, что в свою очередь позволяет провести комплексную диагностику организма юношей 17-20 летнего возраста. Запись показателей осуществлялась посредством регистрации биоимпеданса через поверхность стоп, кистей и пульсового оксиметра (фотоэлектрического плетизмографа). Из всех параметров, регистрируемых системой Esteck System Complex (Multiscan Wellness-Oxi) для исследования были выбраны следующие индикаторы.

1. Биоимпедансный анализ основан на измерении электрической проводимости различных тканей тела. Начало практического применения биоимпедансного анализа для характеристики состава тела человека, сначала для оценки водных секторов организма, а затем и других компонентов состава тела. По величине активного сопротивления рассчитывается объем воды в организме (ОВО), невысокое удельное сопротивление которой обусловлено наличием электролитов. Электрическое сопротивление жировой ткани примерно в 5–20 раз выше, чем основных компонентов безжировой массы (БМТ).

2. Гальваническая реакция кожи (ГРК) – биоэлектрическая активность, фиксируемая на поверхности кожи, обусловленная деятельностью потовых желез и выступающая компонентом ориентировочного рефлекса, эмоциональных реакций организма, связанных с работой симпатической нервной системы. Может регистрироваться с любого участка кожи, но обычно используются пальцы и кисти рук или подошв ног.

Нормативные значения оценки состава тела, оценки водной среды представлены в таблицах 1, 2.

Таблица 1.

### Нормы для оценки состава тела

| Показатели | Индекс массы тела (усл.ед) | Масса без жира (%) | Жировая масса (%) | Мышечная масса (%) |
|------------|----------------------------|--------------------|-------------------|--------------------|
| Норма      | 18.0-21                    | 77.2-92            | 10-20.8           | 58.5-69.7          |

Таблица 2.

### Нормы для оценки водной среды

| Показатели | Общее количество воды (%) | Внеклеточная вода (%) | Внутриклеточная вода (%) |
|------------|---------------------------|-----------------------|--------------------------|
| Норма      | 54.3-66.1                 | 40-50                 | 50-60                    |

**Результаты исследования и их обсуждения.** Физическое развитие – это процесс изменения форм и функций организма человека под влиянием условий жизни и воспитания. Существует три уровня физического развития: высокий, средний и низкий и два промежуточных выше среднего и ниже среднего. В узком смысле слова под физическим развитием понимают антропометрические показатели.

Между изучаемыми группами в показателях массы тела, длины тела, объема талии и бедер выявлена статистически не существенная разница (Таблица 3).

*Таблица 3.*

**Различия антропометрических показателей между КГ и ЭГ**

| Группа | Масса тела, (кг) | Длина тела, (см) | Обхват талии, (см) | Обхват бедер, (см) |
|--------|------------------|------------------|--------------------|--------------------|
| ЭГ     | 75,60 ± 10,94    | 175,80 ± 5,20    | 83,50 ± 9,99       | 101,50 ± 6,33      |
| КГ     | 71,30 ± 9,45     | 175,50 ± 4,30    | 78,40 ± 7,69       | 97,10 ± 4,72       |

Индекс массы тела – это величина, позволяющая определить, насколько соответствует вес взрослого человека его росту, имеется ли у него излишек веса или масса тела недостаточна. ИМТ является величиной, которая не зависит от возраста, от пола. Между изучаемыми группами в показателях индекса массы тела и массы без жира выявлена статистически не существенная разница (таблица 4).

*Таблица 4.*

**Различия показателей состава тела между КГ и ЭГ**

| Показатели                       | Группа        |               |
|----------------------------------|---------------|---------------|
|                                  | ЭГ            | КГ            |
| Индекс массы тела (усл.ед)       | 24,41±2,91    | 23,32±2,33    |
| Основной обмен веществ (Ккал)    | 1853,1±167,15 | 1820,2±147,62 |
| Ежедневный расход энергии (Ккал) | 3520,6±317,52 | 3134,5±417,21 |
| Жировая масса (%)                | 10,67±3,15    | 16,21±5,77    |
| Мышечная масса (%)               | 58,07±2,13    | 49,76±6,22    |
| Масса без жира (%)               | 67,28±7,61    | 60,76±8,63    |
| Внеклеточная вода (%)            | 44,5±7,38     | 50,5±2,84     |
| Внутриклеточная вода (%)         | 55,7±7,42     | 49,5±2,84     |
| Общее количество воды (%)        | 65,4±2,31     | 61,33±4,24    |

В связи с большим объемом корреляционной матрицы (31×31=961) в работе представлены лишь некоторые статически значимые

корреляционные связи. У теннисистов прямые корреляции с индексом массы тела были обнаружены с жировой массой ( $r=0,8$ ), обхватом талии ( $r=0,7$ ), массой без жира ( $r=0,8$ ), обхватом бедра ( $r=0,8$ ). У контрольной группы были обнаружены прямые корреляции между индексом массы тела и массой тела ( $r=0,9$ ), индексом массы тела и общим количеством воды ( $r=0,9$ ). Таким образом, у теннисистов было выявлено, что при увеличении индекса массы тела повышаются жировая масса тела, обхват талии и бедра, масса без жира. А у контрольной группы было выявлено: увеличение массы тела и общего количества воды за счет повышения индекса массы тела. В связи с данными, изложенными выше, нужно отметить, что экспериментальная группа (4) имеет в два раза больше корреляционных связей по сравнению с контрольной группой (2). А также, показатели физического развития у спортсменов показывают мышечный тип телосложения. Это результат высоких физических нагрузок на организм. Таким образом, занятия настольным теннисом способствуют оптимальному физическому развитию юношей 17-20 лет.

### Список литературы:

1. Барчукова Г.В., Богушас В.М., Матыцин О.В. Теория и методика настольного тенниса: учебн. для студ. ин-тов физич. культ. М.: Academia, 2006. – 528 с.
2. Белоцерковский З.Б. Любина Б.Г. Сердечная деятельность и функциональная подготовленность у спортсменов (норма и атипичные изменения в нормальных и измененных условиях адаптации к физическим нагрузкам) / З.Б. Белоцерковский, Б.Г. Любина. – М.: Советский спорт, 2012. – 548 с.
3. Ермолаев Ю.А. Возрастная физиология: Учебное пособие для студентов. – М.: СпортАкадемПресс, 2001.
4. Ключников С.О. Опыт использования медицинского программно-аппаратного комплекса «Esteck system complex» в спортивной медицине / С.О. Ключников, А.С. Самойлов, С.В. Медведев и др. // Спортивная медицина: наука и практика. – 2015. – №3. – С. 81-94.

## ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ВОСПИТАННИКОВ В УСЛОВИЯХ У ЛЬЯНОВСКОГО ГВАРДЕЙСКОГО СУВОРОВСКОГО ВОЕННОГО УЧИЛИЩА

**Куликов Сергей Владимирович**

*воспитатель учебного курса суворовцев  
ФГКОУ Ульяновское гвардейское  
суворовское военное училище,  
РФ, г. Ульяновск*

## FORMATION OF SOCIAL COMPETENCE OF PUPILS IN CONDITIONS OF ULYANOVSK GUARDS SUVOROV MILITARY SCHOOL

**Sergey Kulikov**

*Teichert of the Suvorov training course  
FSKOU Ulyanovsk Guards Suvorov  
Military School,  
Russia, Ulyanovsk*

**Аннотация.** В статье раскрыты понятия социальной компетенции, рассмотрены особенности организации образовательной среды Ульяновского гвардейского суворовского военного училища. Приведены примеры влияния воспитательной среды на формирование социальной компетентности суворовцев. Представлены воспитательные мероприятия, оказывающие непосредственное влияние на результативность и формирование социальной компетенции воспитанников довузовского учреждения.

**Abstract.** The article discloses the concepts of social competence, considers the peculiarities of organizing the educational environment of the Ulyanovsk Guards Suvorov Military School. Examples of the influence of the educational environment on the formation of social competence of Suvorov residents are given. Educational measures are presented that have a direct impact on the effectiveness and formation of social competence of pupils of the pre-university institution.

**Ключевые слова:** социальная компетентность; воспитанник; воспитательная среда; педагогические технологии.

**Keywords:** social competence; pupil; educational environment; pedagogical technologies.

Важнейшей целью современного отечественного образования и одной из приоритетных задач общества и государства является воспитание, социально-педагогическая поддержка становления и развития высоконравственного, ответственного, творческого, инициативного, компетентного гражданина.

Перед современным Российским образованием стоит задача по формированию у подростков социальной компетенции их личности в процессе самореализации в окружающей социальной среде. Необходимость решения такой задачи определяется миссией, которая возложена на образовательные учреждения официальными органами, а также ожиданиями общества, определяющими потребности подростков в развитии социальных компетенций в процессе получения образования. Воспитывающая среда образовательного учреждения способна моделировать социальное поведение личности, предоставлять ему возможность для приобретения опыта самореализации субъекта, а также развивать свои социальные компетенции [4].

Социальные компетенции – это социальные навыки (обязанности), позволяющие адекватно выполнять нормы и правила жизни в обществе. Освоение социальных компетенций гарантирует благополучную социальную адаптацию, которая является условием оптимальной интеграции в обществе.

Социальные компетенции связаны с реализацией социальных ролей. Социальная роль – это совокупность действий, выполняемых человеком в соответствии с принятой в обществе нормой поведения [1].

На сегодняшний день для образовательных учреждений стоит задача – создать необходимые условия для формирования у обучающихся высокого уровня социальной компетентности. Довузовские образовательные учреждения стремятся создать уникальную модель учреждения, разрабатывают новое содержание образования новые технологии обучения, восполняют необходимость мужского воспитания и обучения. Не исключением является и Ульяновское гвардейское суворовское военное училище. Сегодня Ульяновское гвардейское суворовское военное училище входит в систему довузовских образовательных учреждений Министерства обороны Российской Федерации. Исходя из требований, предъявляемым к выпускникам довузовских учреждений Министерства обороны Российской Федерации, деятельность учреждений должна быть направлена на формирование оспитательного пространства, конкурентно-способной, социально активной, успешной личности гражданина и

патриота, готовой к служению Отечеству на гражданском военном поприще.

Суворовцы, обучаясь в суворовском военном училище, выполняют различные социальные роли, которые определяются различными факторами. Одной из принципиальных задач воспитателя является организация таких условий, при которых воспитанники смогут приобретать не только умения, но и компетенции, т.е. умения, сопряжённые с практической деятельностью, что и будет соответствовать высокому уровню общения.

Социальная компетентность может сформироваться только при условии личной заинтересованности в определённом виде деятельности. Для того, чтобы увидеть компетентных в социальных вопросах и адаптированных к жизни в современном обществе суворовцев, необходимо их не заставлять, а мотивировать к выполнению того или иного вида деятельности.

Под социальной компетентностью воспитанников Ульяновского гвардейского суворовского военного училища мы понимаем субъективный опыт продуктивного взаимодействия воспитанников с социумом, позволяющий ему самореализоваться в предложенных обстоятельствах, способного реализовать знания, умения и социальные навыки в социально-значимой деятельности.

Образовательная среда Ульяновского гвардейского суворовского военного училища нацелена на воспитание выпускника, который непременно сможет «найти» себя в обществе, будет способным вести достойный образ жизни. Иначе говоря, будет обладать достаточной социальной компетентностью, которая определит весь жизненный путь воспитанника, включение его в социум, успешность его карьеры, возможность правильного выбора военной профессии.

Для формирования социальной компетентности необходимо:

- переосмыслить взгляды на потенциал каждого суворовца, потому как все могут стать компетентными, сделав определённый выбор в большом спектре занятий;
- воспитателю надо научиться увидеть у суворовцев наличия таких качеств, которые важны для успеха в той или иной деятельности;
- на первый план должна быть поставлена задача развития личности каждого суворовца;
- выявление и формирование компетентности суворовцев в зависимости от их личных наклонностей и интересов;
- развитие социальной активности.

Формированию социальных компетентностей способствует использование современных педагогических технологий: проектные технологии, игровые технологии, дискуссии, коллективно-творческая деятельность,

информационно-коммуникационные технологии, социальное проектирование.

Воспитательная система училища направлена на формирование социальных компетенций воспитанников суворовского военного училища, которые могут развиваться в ходе изучения норм, правил поведения, «кодекса чести», символики и атрибутики. Формированию особого «духа суворовского братства» способствуют традиции суворовского военного училища. Одна из важнейших задач воспитателя – создание условий для развития социальной активности личности, сочетающей в себе высокие нравственные качества, творческую активность, гражданственность.

В Ульяновском гвардейском суворовском военном училище стали традиционными: торжественные церемония «Посвящение в суворовцы»; уроки мужества; встречи с Героями Отечества, воинами-интернационалистами, ветеранами Великой Отечественной войны; познавательные посещения воинских частей, исторических и памятных достопримечательностей; участие в конкурсе «Кадетские игры»; участие суворовцев в шествии колонны «Бессмертный полк», в Параде Победы на площади города; возложение цветов и гирлянд к памятникам и мемориалам.

В повседневной жизни у суворовцев, живущих в стенах Ульяновского гвардейского суворовского военного училища, происходит формирование качеств, ключевых компетентностей, которые в обычной жизни подростка закладываются крайне редко. Эти качества востребованы в повседневной деятельности суворовского военного училища, в регулярно повторяющихся действиях, событиях, мероприятиях по организации жизни суворовцев, по форме и содержанию соответствующих предназначению суворовского военного училища. В училище развивается самоуправление, что даёт возможность обучающимся приобрести опыт самоуправления, они учатся брать ответственность на себя.

В системе самоуправления широко представлен спектр социальных ролей суворовцев: развиваются лидерские качества, социально-коммуникативная культура, вырабатываются социально значимые качества, (ответственность, активность, отзывчивость). Суворовцы начинают осваивать социальные роли, учатся планировать, осуществлять и анализировать собственную деятельность, приобретают определённые знания и навыки. «Самоуправление проявляется в планировании деятельности коллектива, организации этой деятельности, в анализе своей работы, подведении итогов сделанного и принятии соответствующих решений». [3]

Социальные компетенции не изолированы друг от друга, они взаимообусловлены, интегративны. Их формирование основано на принципах комплексности и систематичности. Решая ситуативные задачи, выполняя учебные проекты, непосредственно участвуя в общественной жизни суворовского военного училища и социальных проектах, суворовцы постепенно осваивают социальные роли, что и является основой формирования социальной компетентности. [2]

В период обучения формируются навыки социализации. От того, насколько суворовец социализирован, зависит его будущая жизнь. Молодому поколению должно быть чуждо безразличие. Если воспитатель учебного курса суворовского военного училища человек творческий, то он заинтересует своих воспитанников и с интересом подойдёт к делу. Главное в работе воспитателя – достижение положительного результата, успешность суворовцев.

В основе работы воспитателя с классом есть несколько основополагающих принципов: системно-деятельный подход, системность, сотрудничество и открытость. Мероприятия с суворовцами проводятся так, чтобы всегда был вовлечён все суворовцы взвода. Организуя конкурсы, проекты, викторины надо помнить, что все воспитанники должны выполнять различные роли в зависимости от своих способностей и наклонностей, принимать активное участие. В конце мероприятия или проекта оформляется фотогалерея, суворовцы с удовольствием вспоминают яркие пережитые ранее моменты. В таких условиях формируется дружный и сплочённый коллектив. В работе необходимо создавать комфортные условия для воспитанников, поощряя познавательный интерес, чтобы было стремление получить знания, расширяя свой кругозор и свою эрудицию.

В творческих делах класса участвуют все суворовцы взвода без исключения. Каждый суворовец получает возможность выбрать для себя долю своего участия и ответственности. В результате проекты становятся для всех воспитанников понятными, желанными, лично значимыми. Обязателен принцип результативности каждого вида деятельности, а воспитательная работа должна быть ориентирована на поощрение самореализации и творчества. Активная деятельность суворовцев в различных проектах способствует тому, что суворовцы становятся призёрами конкурсов, олимпиад, у них появляется желание чаще участвовать в мероприятиях различных уровней.

В работе воспитателя учебного курса большое значение имеют классные часы, индивидуальные беседы на темы нравственности. При этом необходимо учитывать актуальные проблемы коллектива учебной группы и отдельных суворовцев. Важно, чтобы каждый воспитанник

чувствовал сопричастность к проводимому мероприятию. Любая деятельность во взводе должна быть содержательной и разнообразной.

Деятельность воспитателя должна быть общественно полезной и социально-значимой, например, работа кружков дополнительного образования после уроков, подготовка выступлений к концертам.

Деятельностный подход предполагает открытие перед суворовцами всего спектра возможностей и создание у него установки на свободный, но ответственный выбор той или иной возможности, учить самостоятельно ставить перед собой цель и находить пути, в том числе средства её достижения. Необходимо помогать суворовцам сформировать у себя умения контроля и самоконтроля, оценки и самооценки.

Училище не изолирует своих воспитанников и не ограничивает их возможности в участии окружающей социальной жизни, а наоборот, активно их вовлекает, влияя на их социальную среду. Воспитательная работа училища и учебного курса строится на системе традиций, воплощающих основные стремления коллектива всесторонне помочь воспитанникам в становлении личности.

Воспитательная система училища в данном случае, направлена на формирование социальных компетенций воспитанников. Богатый опыт коммуникативной деятельности, принятия ответственных решений, самостоятельности воспитанников приобретает в период выборов членов старшинского Совета и наставничества. Специфический уклад жизни позволяет в полной сфере реализовать одно из направлений социальных практик, являющееся также условием формирования социальной компетентности воспитанников – это развитие наставничества, когда старшие суворовцы берут на себя обязательства помогать младшим товарищам в быту, проведению утренней зарядки, утреннего осмотра и вечернего распорядка дня (проведение вечерней проверки, заправка формы одежды).

Наличие системы субординации, начальники и подчинённые, старшие по званию и младшие – всё это даёт возможность воспитанникам проявить свои лидерские качества в роли руководителя коллектива, научиться принимать решения и брать на себя ответственность, адекватно реагировать на приказ, точно выполнять поставленную задачу, уметь в случае необходимости поставить интересы коллектива выше личных.

Формированию особого «духа суворовского братства» способствуют мероприятия и традиции Ульяновского гвардейского суворовского военного училища. В жизнедеятельность суворовцев вводятся и становятся традиционными организация торжественных мероприятий, встреч с ветеранами-десантниками, торжественные церемония и ритуалы «Первое сентября», «Последний звонок», «Клятвенное обещание»,

прощание выпускников со знаменем училища. Данные традиции играют огромную роль в формировании у суворовцев таких значимых черт, как солидарность, уважение к старшему поколению, к суворовскому братству, отзывчивость, ответственность, стремление к саморазвитию. Одним из методов вовлечения воспитанников в социальную жизнь является активная поддержка программы волонтерской деятельности. Воспитанники под руководством старших организуют выездные благотворительные концерты, экскурсии по территории училища для ветеранов и для школьников города. Участие в таких программах формирует у воспитанников ответственность за свои действия, лидерские и организаторские способности, умение принимать решение и взаимодействовать в группе сверстников.

Важную роль в процессе развития социальной компетенции играют программы спорта для воспитанников и их участие в соревнованиях различного уровня от училищного до всероссийского. Участие в спортивных соревнованиях и конкурсах формирует у воспитанников понятие о собственных физических ресурсах и способностях, вырабатывает силу воли и силу духа, учит адекватно оценивать свои возможности, быть целеустремленным и достигать поставленных задач и целей, Умение достигать поставленных целей и задач в спорте позволит в дальнейшем научиться достигать целей в реальной жизни.

Участие в выступлениях на конференциях, защите проектных работ, конкурсах позволят воспитанникам реализовать и утвердить себя в глазах сверстников, помогут преодолеть так называемый «страх сцены», боязнь выступления на публику. А участие в проектной деятельности поможет становлению таких норм, как межличностное взаимодействие в группе сверстников.

Главная цель таких мероприятий – это формирование знаний, умений, навыков, которые сопутствуют социальной адаптации воспитанников, повышение уровня их общего развития и их всесторонняя подготовка к будущей самостоятельной жизнедеятельности.

Таким образом, исходя из вышеперечисленного, можно сделать следующие выводы: создание благоприятных социальных условий, непрерывность и преемственность учебно-воспитательного процесса, взаимодействие всех участников образовательного процесса позволит преодолеть затруднения в адаптации воспитанника в условиях довузовского образовательного учреждения Ульяновского гвардейского суворовского военного училища. А это значит, поможет будущему выпускнику сформировать одну из наиболее важных компетенций личности – социальной.

Социально-компетентный суворовец Ульяновского гвардейского суворовского военного училища. – это воспитанник, способный выполнять поставленную перед ним задачу; умеющий применять свои знания, готовый к взрослой жизни, способный выполнять требования устава и начальников, способный адаптироваться в обществе и уметь выстраивать своё поведение в зависимости от ситуации.

### Список литературы:

1. Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А. Концепция духовно нравственного воспитания личности гражданина России. – М.: Просвещение, 2009. – С. 12.
2. Запятая О.В. Программы формирования социальных умений: подходы к разработке и особенности реализации.// Инновации в образовании, 2011. - №4. – С. 101.
3. Малыгина Л.Е., Малыгина А.В. Системно-деятельностный подход в воспитании: проблемы и перспективы. //Педагогика: традиции и инновации: материалы VI Международной научной конференции (г. Челябинск, февраль 2015 г.), - Челябинск: Два комсомольца, 2015. – С. 12-15. <https://moluch.ru/conf/ped/archive/147/7130/>.
4. Масленникова В.Ш. Личностная композиция социального отношения/В.Ш. Масленникова/современные концепции воспитания. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. Ушинского, 2005 г.

## РАЗВИТИЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ВООБРАЖЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

*Малдыбаева Турсынай Медетбаевна*

*учитель музыки,*

*178 школа,*

*Республика Казахстан, г. Кызылорда*

Развитие музыкального воображения младших школьников является одной из важных проблем в современной музыкальной педагогике. Было бы ошибочным утверждать, что истинной целью обучения является только овладение учащимися определенными знаниями, умениями и навыками. Формирование наблюдательности, сообразительности, воображения также особо значимо в развитии творческой личности в целом. В начальной школе акцентируется внимание на развитие у учащихся внимания, мышления, памяти, речи. Хотя младший школьный возраст является сензитивным периодом для развития творческих способностей и воображения. Сознательно фантазировать и реализовывать в деятельности свои замыслы – нелегкая задача даже взрослого человека. Ребенку же при всей его расположенности к фантазированию сделать это еще труднее, поскольку требуется специальное напряжение мысли, жизненный опыт, умение управлять возникающими в сознании образами. Как правило, детское творчество ценно специфическим видением мира, непосредственностью, так как дети не создают новых открытий, не делают изобретений. Важно не то, что они создадут, важно, что они создают, творят, упражняются в творческом воображении и его воплощении.

В воображении ребенок перерабатывает увиденное и услышанное, выражая свое отношение к жизненным явлениям, а достраивает те представления, которые недостаточно ясны для него. Воображение ребенка – это умение оттолкнуться от действительности, чтобы построить целостный мир, видеть хотя бы для себя законы жизни, находить место в этом мире.

Творческое воображение детей развивается постепенно из более элементарных форм в более сложные. Младший школьный возраст является периодом с присущим ему особенностями и противоресиями. В связи с этим формирование и развитие их воображения как важного компонента в структуре творческой активности признается многими исследователями в качестве важнейшего занятия на всех этапах работы с ними.

«Рассматривать воображение младших школьников можно только и его развитию, – читаем в исследовании Н.Э.Изергиной «Методы активизации пространственного воображения младших школьников на уроках изобразительного искусства и художественного труда», – так как способность оперировать представлениями и создавать новые образы у третьеклассника существенно отличается от той же способности у школьника, только начинающего обучение. Первоклассники имеют еще недостаточно высокую чувствительность к различению и не очень богатый сенсорный опыт, поэтому представления, которыми они оперируют в большей степени размыты и неконкретны. Это приводит к тому, что образы воображения первоклассников фрагментарны и бедны деталями. С возрастом они обогащаются, усложняются, делаются полнее, целостнее и вместо с тем дифференцированнее» [1, с. 36].

Обогащение и усложнение образов происходит на протяжении всего младшего школьного возраста. С.М. Истомина утверждает, что «образы воображения, возникающие в творческой деятельности младших школьников, крайне неустойчивы и легко изменяются под влиянием различных, иногда случайных ассоциаций (...). Образы, создаваемые учениками 1-2 классов всегда являются результатами случайных соединений, знакомых элементов, а не результатом длительного предварительного «вынашивания» и последующей тщательной работы над ними» [2, с. 22].

В процессе развития и обучения роль воображения весьма значительна. С поступлением в школу воображение ребенка проявляется в разных формах деятельности: в общении, игре, труде и учении. В дальнейшем в процессе обучения воображение выполняет двойную функцию: является существенной предпосылкой для усвоения областей знания и художественного посприятия учебного материала. Лишенный воображения ребенок мало доступен воздействию искусства, которое в состоянии оказать глубокое формирующее влияние на внутреннюю жизнь восприимчивого субъекта, способного, воспринимая в собственном воображении воссоздать жизнь, которую воображение художника впечатлело в художественном произведении» [3, с. 19].

Большинство исследователей склонны считать, что генетической основой воображения является детская игра. Мотив игрового действия лежит не в результате действия, а в самом процессе. Так как игра видоизменяется в соответствии и возрастом ее участников, к ней нужно подходить, раскрывая характер каждого этапа ее развития, не ограничиваясь общими положениями. Следует учитывать, что в «психологических предпосылках игры нет фантастических элементов. В игре в целом есть нечто воображаемое – это есть воображаемая ситуация.

Итак, не воображение определяет игровое действие, но условия игрового действия делают необходимыми и порождают воображение. Детская фантазия порождается игрой, возникая именно на пути познания ребенком реальности» [4, с. 28].

В процессе игры ребенок мысленно в воображении преобразовывает действительное. Но начальные формы игры не включают в себе еще перехода в воображаемую ситуацию. «Когда ребенок, которому впервые удалось самому открыть дверь, снова и снова ее открывает, он не создает воображаемой ситуации он остается в пределах реального, и тем не менее он играет. Но игра, в более специфическом смысле этого слова, начинается с мысленного преобразования реальной ситуации в воображаемую. Способность перейти в воображаемый план и в нем строить действие, будучи предпосылкой игры (в ее развитых специфических формах), является вместе с тем и ее результатом. Необходимая для развертывания игры, она в игре и формируется.

Игра взрослого человека и ребенка, связанная с деятельностью воображения, выражает тенденцию, потребность в преобразовании окружающей действительности. Проявляясь в игре, эта способность к творческому преобразованию действительности в игре впервые и формируется. В этой способности, отображая, преобразовать действительность, заключается основное значение игры» [5, с. 68–69].

В игре у ребенка формируется и развивается воображение, которое включает в себе и отлет от действительности, и проникновение в нее. Способность к преобразованию действительности в образе и преобразованию ее и действию, ее изменению закладываются и подготавливаются в игровом действии. В ролях, которые ребенок играя, на себя принимает, расширяется, обогащается, углубляется сама личность ребенка.

Если игра имеет наиболее существенное значение для формирования основных психических функций и процессов ребенка-дошкольника, то в младшем школьном возрасте она продолжает оказывать заметное влияние на развитие психики. Игры в этом возрасте приобретают более совершенные формы, превращаются в развивающие. В связи с приобретением определенного опыта они обогащаются: индивидуальные игры приобретают конструктивный характер, в них широко используются новые знания: интеллектуализируются коллективные игры.

Л.С. Выготский подчеркивал, что на развитие воображения детей оказывают существенное влияние так называемые «рубежные игры». В отличие от сюжетно-ролевых игр мотив их направлен на конечный результат. Этот вид игр имеет два основных признака:

а) в них воспроизводится персонаж с его типичными чертами, то есть идет произвольное творческое построение;

б) ребенку в такой игре важно качество выполнения роли персонажами.

Л.С. Выготский выделял еще один вид игр – фантазирование, игру-грезу. В ней нет ни задач, ни действий. Возникает она лишь под влиянием настроения как мечта ребенка. «Психологическая природа игры делает ее важнейшим принципом эстетического воспитания, ибо главнейшая цель урока – развить способность эстетического переживания у школьника, прежде всего его эмоциональную сферу [4].

Игра на уроках музыки может быть двух типов: сюжетно-ролевая и проблемно-моделирующая. Сюжетно-ролевая игра характеризуется тем, что через сюжетно-ролевую ситуацию происходит своеобразное вживание ребенка художественный мир произведений. Обязательные компоненты этого типа игры – сюжет, роль и воображаемая ситуация. Проблемно-моделирующая игра характеризуется тем, что в ней происходит игровая деформирующая структуры художественного произведения, с тем, чтобы выявить специфическую роль конкретных средств художественной выразительности, а также предложить ребенку нестандартную ситуацию, требующую самостоятельного решения.

Взаимосвязь музыкального воображения и игры исследует Е.Н. Еременко [6]. Автор считает, что музыкально-ролевая игра и программная музыка диалектически сходны. На основе программной музыки можно построить сюжет для музыкально-ролевой игры. Если программная музыка добивается изображения каких-либо черт выразительных возможностей музыки, то ролевая игра достигает выражения эмоций через изображения игровых действий.

В процессе игровой деятельности, при создании детьми музыкально-игрового нужно выявить:

а) содержание жизненных явлений, отбираемых для воплощения замысла: есть ли аналогия между ними и музыкально-поэтическими образами произведений, какие изменения, внесенные детьми в образы, навеяны жизнью, происходит на основе творческого воображения;

б) характер отбора детьми явлений, персонажей: происходит ли на основе предварительных обобщений или же делаются попытки сразу конкретно реализовать возникшие в сознании образы; видит ли ребенок при этом перспективу дальнейшего развития игры;

в) отношение к сюжету игры, к ее персонажам и их музыкальным характеристикам: способен ли ребенок проникнуться воображаемой ситуацией, заинтересоваться способами их музыкально-игрового воплощения.

Произведения, в которых ясно выступают музыкальные характеристики различных персонажей, вызывают у детей стремление и

готовность действовать. Имеющиеся представление об общественной деятельности различных персонажей, об их труде и быте возникает в памяти детей. Но между жизненными впечатлениями и последующей детской игрой стоит музыкальное произведение, которое является поводом для припоминания различных явлений. Оно вызывает новые ассоциации.

Ребенок не только проникается музыкально-поэтическим содержанием, но и вспоминает о тех традиционных формах воплощения его на музыкальных занятиях. Анализ литературы позволяет определить общие пути формирования музыкально-игрового творчество детей. К их числу относятся:

1. Создание в процессе игры настроения детей, при котором они были бы способны поверить в воображаемую ситуацию, что происходит в практических действиях по воплощению игровых образов – они вызывают, активизируя воображение;

2. Постановка перед детьми творческих заданий путем применения игр, музыкально-литературный сценарий предлагается взрослым, воплощение его осуществляется детьми;

3. Установление этапности формирования у детей музыкально-игровых образов; выполнение роли отдельных характерных персонажей; осуществление образа в развитии, овладение способом совместных действий и способом сюжетно-композиционного развития, определение приемов и методов формирования музыкально-игровых образов.

Таким образом, развитие духовных, личностных качеств и творческих способностей учащихся, пробуждение у них интереса к произведениям искусства – главные задачи музыкального воспитания. Поэтому проблема развития художественного воображения младших школьников как процесс стимулирующий и активизирующий творческую деятельность детей сегодня особенно актуальна.

### **Список литературы:**

1. Изергина Н.Э. Методы активизации пространственного воображения младших школьников на уроках изобразительного искусства и художественного труда [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Н.Э. Изергина; Моск. пед. гос. ун-т им. В.И. Ленина, Специализир. совет Д 053.01.12. – М., 1994. – 16 с.
2. Истомина С.М. Педагогическая импровизация как условие включения детей 6-7 лет в процесс музыкального творчестваТекст.: дис. .канд. пед. наук: 13.00.07/ С.М. Истомина. – Екатеринбург, 2005. – 196 с.
3. Игенбаева Р.Т. Развитие художественного воображения младших школьников на уроках музыки: Автореф. дис. . канд. пед. наук. – М, 1996. – 108 с.

4. Выготский Л.С. Воображение и творчество в дошкольном возрасте Текст. / Л.С. Выготский. – СПб.: Союз, 1997. – 92 с.
5. Сердюк Л.В. Развитие творческого воображения детей средствами музыкальной деятельности [Текст] / Л.В. Сердюк // Начальная школа. – 2010. – № 6.
6. Еременко Е.Н. Развитие процесса воображения школьника как основы преобразующей деятельности [Текст] / Е.Н. Еременко // Начальная школа. – 2017. – № 9. – С. 23-26.

### 1.3. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

#### ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ ОБЩЕТЕХНИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

**Кахаров Зайтжан Васидович**

*старший преподаватель,  
Ташкетский государственный  
транспортный университет  
Узбекистан г.Ташкент*

**Кодиров Нодирбек Бахтиёр угли**

*Ассистент,  
Ташкетский государственный  
транспортный университет  
Узбекистан г.Ташкент*

**Аннотация.** Основной целью при подготовке инженеров в рыночных условиях является внедрение в образовательную среду компьютерных программ как составной части инвариантной технологии. В техническом образовании разработаны современные информационные технологии для поддержки преподавания технических дисциплин – электронные учебники, мультимедиа, анимации, модели и др.

**Ключевые слова:** интернет-технологии; электронное обучение; компьютер; мультимедиа; анимации; компьютерное моделирование; интерактивными эксперименты.

Современные средства информации и массовых коммуникаций не могут заменить лекцию, но она должна стать еще более гибкой, дифференцированной, учитывающей и особенности изучаемой научной дисциплины, и специфику аудитории, и психологические закономерности познания, переработки услышанного, его воздействия на формирование оценок, отношений, взглядов, чувств и убеждений человека, и возможности новых информационных технологий.

Современная лекция выполняет следующие функции:

- информационную;

- мотивационную (стимулирует интерес к науке, убеждение в теоретической и практической значимости изучаемого предмета, развитие познавательных потребностей студентов);
- организационно-ориентационную (ориентация в источниках, литературе, рекомендации по организации самостоятельной работы);
- профессионально-воспитывающую;
- методологическую (формирует образцы научных методов объяснения, анализа, интерпретации, прогноза);
- оценочную и развивающую (формирование умений, чувств, отношений, оценок).

Прогресс в высшем образовании характеризуется появлением новых и существенным изменением традиционных форм и методов обучения. Внедрение новых инновационных технологий должно удовлетворить стандартным методическим требованиям. Отличительной особенностью процесса внедрения новых инновационных технологий является постоянное технологическое совершенствование способов подачи учебной информации, что требует повышения уровня квалификации и профессионализма педагога.

В современных вузах происходит формирование новой профессиональной обучающей деятельности – подготовки и чтения лекций-презентаций учебного материала с помощью аудиовизуальной техники, как минимум – компьютера и проектора.

Внедрение инновационных технологий преподавания общетехнических дисциплин, проведение лекций с использованием средств мультимедиа. позволяет решать следующие дидактические и организационно методические задачи:

- проведение лекций по общетехническим дисциплинам должно сопровождаться демонстрационным экспериментом.

Эта проблема успешно решается новыми информационными технологиями (компьютерное моделирование процесса, интерактивные эксперименты и т.д.).

- мультимедийный курс лекций позволяет значительно расширить спектр наглядного материала;
- документальные видеозаписи натурального и демонстрационного эксперимента;
- динамичные компьютерные модели изучаемых механических процессов и явлений, демонстрация реально протекающих процессов, событий (видеофильм), интерактивные эксперименты, большее число рисунков, схем, графиков и фотографий;
- мультимедийный курс лекций позволяет существенно интенсифицировать процесс передачи учебной информации.

Проявляются основные достоинства визуального восприятия окружающего мира человеком: высокая скорость распознавания образов и осознание заключенной в них информации.

Возможно значительное увеличение объема информации, изучаемого в единицу учебного времени. Внедрение инновационных технологий позволяет организовать самостоятельную работу студентов, предоставив им широкий доступ к учебной информации в электронном виде, создаёт обучающую среду.

Инновационная технология позволяет, обеспечивая многим, уравнивать процесс обучения. Широкий спектр компьютерных технологий, предоставление информации (анимации, клипы, фрагменты фильмов, интерактивные эксперименты и т. д.) находят эмоциональный и интеллектуальный отклик у студентов с различным уровнем подготовки.

Использование документальных фильмов и методических разработок научных организаций способствуют повышению научного уровня учебной информации, ее достоверности, убедительности и авторитета. Новые информационные технологии облегчают работу лектора и студентов, то есть способствует созданию комфортных условий в процессе обучения. Имеется возможность активного взаимодействия преподавателя со студенческой аудиторией, имея возможность задавать вопросы, следить за эмоциональной обратной связью, останавливать изображение и осуществлять повтор в случае необходимости.

Одним из отличительных дидактических принципов применения мультимедийного курса лекций является принцип взаимного дополнения, сущность которого заключается в органическом соединении мультимедиа и традиционных технологий. Это позволяет преподавателю выстраивать структуру своей лекции, используя приёмы как объяснительно-иллюстративного акта, так и проблемного способа изложения материала.

Динамичные красочные образы и звуковое сопровождение обеспечивает «эффективность» восприятия информации. Знания воспринимаются на уровне ощущений и закрепляются подсознательно на уровне интуиции. Мультимедийный курс лекций используется методом с учетом его индивидуальной манеры чтения лекции, специфики учебной дисциплины, уровня подготовленности студенческой аудитории.

Для создания мультимедийного курса лекции используются такие программные продукты, как Makromedia Flash, Pover Point, позволяющие использовать анимационные и звуковые эффекты, включить в виде вставок фотографии, видеоролики, фрагменты имитационного моделирования, выполненные в средах Elektronik Workbench Matlab. При разработке мультимедийного курса лекций применяются такие способы обработки аудиовизуальной информации как:

- компьютерная анимация, «манипулирование» (перемещение) контаминация (смещение);
- деформирование;
- тонирование;
- дискретная подачи;
- фиксирование выбранной части;
- рассмотрения «под луной»;
- много оконное представление информации на одном экране с возможностью активизировать любую часть экрана (например, в одном «окне» видео фильм, в другом – текст.

Таким образом, изложение лекционного материала приобретает динамичность, убедительность, эмоциональность, что способствует повышению его научного уровня и комплексному восприятию знания.

С появлением в вузах информационных средств обучения стремительно развиваются такие организационные формы, как дистанционное и открытое обучение, обучение в компьютерных классах и лабораториях и т. п. В качестве источников информации все шире используются электронные средства и глобальные телекоммуникационные сети Интернет, а программы интерактивного обучения все чаще применяются как практические тренажеры для формирования и закрепления профессиональных умений и навыков.

### **Список литературы:**

1. Антипова М.В. Формы организации обучения. – М.: МарГТУ, 2011. – 16 с.
2. Кругликов В.Н. Активное обучение в техническом вузе: теория, технология, практика. Воен. инж.-техн. ун-т. – СПб.: ВИТУ, 1998. – 308 с.
3. Кахаров З.В. Дистанционная форма организации самостоятельной работы студентов // Сборник статей по итогам Международной научно-практической конференции (Киров, 28 мая 2020 г.). – Стерлитамак: АМИ, 2020.
4. Кукушкин В.С. Теория и методика обучения. – Ростов Д/н.: Феникс, 2005.– 474 с.

## БРИГАДНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ КАК ОДИН ИЗ СПОСОБОВ ВЗАИМНОГО ОБУЧЕНИЯ

*Лосева Екатерина Николаевна*

*преподаватель,*

*Новосибирский государственный университет  
экономики и управления «НИНХ» (НГУЭУ,*

*аспирант,*

*Сибирский государственный университет  
геосистем и технологий (СГУТиТ),*

*РФ, г. Новосибирск*

## TEAMWORK OF STUDENTS AS ONE OF THE WAYS OF MUTUAL LEARNING

*Ekaterina Loseva*

*Lecturer,*

*Novosibirsk State University of Economics and Management,*

*Post-graduate student,*

*Siberian State University of Geosystems and Technologies,*

*Russia, Novosibirsk*

**Аннотация.** В статье рассмотрен бригадный метод обучения студентов, а так же его влияние на выполнение задач и освоение учебного материала. Проведен анализ командной работы студентов с учетом последующего выполнения индивидуального задания.

**Abstract.** The article discusses the brigade method of teaching students, as well as its influence on the performance of tasks and the development of educational material. The analysis of the team work of students is carried out, taking into account the subsequent implementation of an individual task.

**Ключевые слова:** групповая работа; метод обучения; интеграция в процессе обучения; взаимное обучение.

**Keywords:** group work; teaching method; integration in the learning process; peer learning.

Групповая форма организации учебного процесса имеет ряд преимуществ, которые касаются «активного» и «глубокого» обучения,

а так же формирует навыки совместной работы, необходимые в дальнейшей профессиональной деятельности. Так же обучение в группе способствует снижению ошибок и более быстрому принятию решения, чем при индивидуальной работе. Однако недостатком такой работы может оказаться «пассивное» и «поверхностное» изучение материала. Существенными недостатками работы в группе являются следующее:

- выполнение узконаправленной задачи при назначении определенной роли в группе;
- увеличение времени работы;
- пассивное обучение при наличии сильного лидера.

Бригадная работа студентов с разным уровнем знаний, умений и навыков ведет к их взаимному обучению: одни учатся быть успешными лидерами, другие получают возможность получить дополнительные знания от более сильных студентов и возможность высказаться, что часто сложно сделать перед большой аудиторией [1].

Специфика изучаемого курса МДК.03.01 Геодезия с основами картографии и картографического черчения у студентов, получающих среднее профессиональное образование по специальности «Земельно-имущественные отношения» такова, что бригадная работа является неотъемлемой частью учебного процесса. Лабораторные занятия проходят на улице с использованием специального геодезического оборудования. Деление студентов на бригады подразумевает разделение учебной группы из 25 человек на четыре команды (бригады) по 5-6 человек, в каждой из которых выбирается бригадир, а остальные являются исполнителями. Задания, выполняемые каждым студентом в процессе выполнения лабораторной работы: выполнение практического задания в бригаде в полевых условиях, последующее написание контрольной работы по результатам изучения теоретического материала и выполнения лабораторной работы. За студентами ведется наблюдение со стороны преподавателя, за общением студентов внутри бригады и при анализе работы учитывается взаимопомощь при выполнении задания в зависимости от роли (таблица 1).

Таблица 1.

**Результаты работы студентов при выполнении лабораторной работы с учетом их роли в бригаде**

| Студенты НЕ менялись ролями внутри бригады |                         | Назначаемые роли в бригаде | Бригадная работа                 |   | Индивидуальная работа                              |
|--|-------------------------|----------------------------|----------------------------------|---|--|
|  |                         |                            | Выполнение практического задания | Участие в обсуждении, при выполнении работы | Написание теоретической контрольной работы, оценка |
| Бригада А                                  | Студент 1               | Бригадир                   | +                                | +   | 5  |
|  | Студент 2               | Счетовод                   | +                                | +   | 4  |
|  | Студент 3               | Измеритель                 | +                                | -   | 3  |
|  | Студент 4               | Реечник 1                  | -                                | -   | 3  |
|  | Студент 5               | Реечник 2                  | -                                | -   | 2  |
| Бригада Б                                  | Студент 1               | Бригадир                   | +                                | +   | 5  |
|  | Студент 2               | Счетовод                   | +                                | +   | 5  |
|  | Студент 3               | Измеритель                 | +                                | -   | 4  |
|  | Студент 4               | Реечник 1                  | -                                | +   | 3  |
|  | Студент 5               | Реечник 2                  | -                                | -   | 2  |
| Студенты менялись ролями внутри бригады    |                         | Назначаемые роли в бригаде | Бригадная работа                 |   | Индивидуальная работа                              |
|  |                         |                            | Выполнение практического задания | Участие в обсуждении, при выполнении работы | Написание теоретической контрольной работы, оценка |
| Бригада В                                  | Студент 1               | Бригадир                   | +                                | +   | 5  |
|  |                         | Счетовод                   |                                  |   |  |
|  | Студент 2               | Счетовод                   | +                                | +   | 4  |
|  |                         | Реечник 2                  |                                  |   |  |
|  | Студент 3               | Измеритель                 | +                                | +   | 5  |
| Студент 4                                  | Реечник 1               | +                          | +                                | 4   |  |
|  | Бригадир                |                            |                                  |   |  |
| Студент 5                                  | Реечник 2<br>Измеритель | +                          | -                                | 3   |  |
| Бригада Г                                  | Студент 1               | Бригадир                   | +                                | +   | 5  |
|  |                         | Измеритель                 |                                  |   |  |
|  | Студент 2               | Счетовод                   | +                                | +   | 5  |
|  |                         | Реечник 1                  |                                  |   |  |
|  | Студент 3               | Измеритель<br>Реечник 2    | +                                | +   | 4  |
| Студент 4                                  | Реечник 1               | +                          | +                                | 5   |  |
|  | Счетовод                |                            |                                  |   |  |
| Студент 5                                  | Реечник 2<br>Бригадир   | +                          | +                                | 3   |  |

Работа в бригаде для каждой роли распределялась следующим образом:

- бригадир – ответственный за распределение ролей внутри бригады, контролирует перемещение реечников, заполнение и расчет журнала, передачу результатов измерений на проверку преподавателю, выбирается перед выполнением задания;
- счетовод – вносит значения измерений в журнал, считает результаты измерений по формулам;
- измеритель – выполняет измерения с помощью оборудования (нивелира) на станции;
- реечник – фиксирует рейку на пикетах [3].

В результате исследования были сделаны следующие выводы по работе студентов:

- при смене роли внутри бригады, а так же участии в обсуждении студенты выполняли контрольное индивидуальное задание с большей эффективностью с лучшей оценкой;
- студенты, выполнявшие роль бригадира показывали не только коммуникативные и организаторские способности, но и хорошо запомнили материал, а так же могли объяснить его другим студентам;
- студенты, выполняющие роль счетовода так же успешно справлялись с контрольной работой и участвовали в обсуждении задания, так как напрямую использовали теоретический материал (формулы и правила заполнения журнала);
- те студенты, которые выполняли роль измерителя – справлялись с контрольным заданием чуть хуже и не во всех случаях участвовали в обсуждении, так как выполняли механическую работу (взятие отсчета);
- реечники в большинстве случаев не справлялись с контрольной работой и не участвовали в обсуждении, так как выполняли задания бригадира и не вникали в суть задания.

Таким образом, исследование показало, то студенты, исполнявшие роли бригадиров или непосредственно участвовавшие в процессе измерения и расчетов показали лучшие результаты, в отличие от статичных студентов. При этом если студенты менялись ролями, то их взаимодействие увеличивалось, что приводило к интеграции информации внутри бригады, а значит к лучшему пониманию и выполнению задачи, что подтверждается лучшими результатами письменной работы [2].

Значимость бригадного метода обучения наглядно проявляется в его противопоставлении традиционному подходу к процессу обучения, он позволяет объединить различные методики обучения в единый курс, который обеспечивает наибольшую гибкость учебного процесса. У студентов в процессе выполнения задач есть возможность свободно

обмениваться информацией, а так же такая форма обучения максимально приближена к характеру организации их будущей профессиональной деятельности.

### Список литературы:

1. Антонова Н.В. Групповая работа как форма совершенствования коммуникативных навыков студентов-менеджеров / Н.В. Антонова, Ж.Н. Шмелева. Текст: электронный // Проблемы современной аграрной науки: материалы международной заочной научной конференции. – 2015. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25656113> (дата обращения 16.12.2020).
2. Валева Н.Ш., Пивкин С.Д., Севостьянова Э.В. Бригадное обучение как способ интенсификации учебной деятельности в профессиональном образовании // Вестник Казанского технологического университета. 2013. №21. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/brigadnoe-obuchenie-kak-sposob-intensifikatsii-uchebnoy-deyatelnosti-v-professionalnom-obrazovanii> (дата обращения: 22.12.2020).
3. Основы геодезии. Учебное пособие по темам 1.6–1.8 МДК.03.01 «Геодезия с основами картографии и картографического черчения» ПМ.03 «Картографо-геодезическое сопровождение земельно-имущественных отношений» для студентов специальности СПО 21.02.05 «Земельно-имущественные отношения». – Санкт-Петербург, 2016. – URL: <https://lektsii.org/9-37128.html> (дата обращения: 19.12.2020).

**ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ  
КОМПЕТЕНЦИЙ У УЧАЩИХСЯ КОЛЛЕДЖА  
ЧЕРЕЗ ИНТЕГРАЦИЮ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ  
ПРИ ПРЕПОДАВАНИИ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ОСНОВ  
ЭЛЕКТРОТЕХНИКИ**

**Сманцер Светлана Ивановна**

*преподаватель,  
филиал Брестского технического университета  
Пинский индустриально-педагогический колледж,  
РФ, г.Пинск*

**FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCIES  
IN COLLEGE STUDENTS THROUGH THE INTEGRATION  
OF THEORY AND PRACTICE IN TEACHING  
THE THEORETICAL FOUNDATIONS OF ELECTRICAL  
ENGINEERING**

**Svetlana Smantser**

*Lecturer,  
a branch of the Brest technical University  
of Pinsk industrial-pedagogical College,  
Belarus, Pinsk*

**Аннотация.** Современные условия требуют от образовательного процесса колледжа формирования у учащихся расширенных профессиональных компетенций в целях подготовки конкурентоспособного квалифицированного специалиста. При преподавании теоретических основ электротехники предлагается решение проблемы через интеграцию теории и практики, которая включает тесную взаимосвязь теоретических, практических и лабораторных занятий, применение в обучении симуляторов лабораторных работ, расчётных и моделирующих программ, организация выполнения индивидуальных проектов и самостоятельной практической работы, привлечение социальных партнёров.

**Abstract.** Modern conditions require from the educational process of the college the formation of expanded professional competencies in students in order to prepare a competitive qualified specialist. When teaching the theoretical foundations of electrical engineering, a solution to the problem is

proposed through the integration of theory and practice, which includes a close relationship of theoretical, practical and laboratory classes, the use of laboratory work simulators, calculation and modeling programs in teaching, the organization of individual projects and independent practical work, the involvement of social partners.

**Ключевые слова:** образование; компетенции; теоретические основы электротехники; лекции; практические занятия; лабораторные работы; симуляторы; программы; проекты; самостоятельная работа; социальные партнёры.

**Keywords:** education; competencies; theoretical foundations of electrical engineering; lectures; practical work; laboratory work; simulators; programs; projects; independent work; social partners.

Профессиональное образование ставит целью подготовку квалифицированного специалиста, который будет конкурентоспособным на рынке труда в современных условиях и будет готов к постоянному самосовершенствованию, т. е. обладать необходимыми компетенциями. Под компетенцией понимается способность специалиста решать круг профессиональных задач или личностные и профессиональные качества сотрудника. Традиционный подход к образовательному процессу в основном ориентирован на формирование комплекса знаний, умений и навыков. Это может привести к тому, что выпускник становится специалистом, который имеет багаж знаний, но не способен использовать их в своей профессиональной деятельности. Вследствие этого возникают проблемы интеграции теории и практики при организации образовательного процесса и при преподавании отдельных дисциплин. Если при организации образовательного процесса эта проблема в целом решается через проведение различных учебных и производственных практик, через социальное партнёрство, через внеаудиторные занятия и воспитательные мероприятия, то при преподавании отдельной дисциплины решение этой проблемы является недостаточным. Актуальность проблемы обусловлена тем, что основной задачей развития профессиональных компетенций является применение эффективных педагогических технологий, вовлекающих учащихся в осознанную активную деятельность практической направленности. В данном случае деятельность рассматривается как организованный процесс, предоставляющий учащимся возможность проявлять активность, самостоятельность, способность организовывать свою деятельность, лично принимать решения и нести ответственность за них, критично оценивать результаты своей деятельности.

Теоретические основы электротехники являются фундаментальным курсом для всех электротехнических специальностей высшего и среднего специального образования, они закладывают основы для овладения знаниями по специальности учащимися и студентами, будущими специалистами. Поэтому особенно важно качественное преподавание дисциплины. Образовательный процесс в колледже построен таким образом, что основные компетенции будущих специалистов при изучении теоретических основ электротехники закладываются традиционно через теоретические занятия, практические и лабораторные работы. В филиале Брестского государственного технического университета Пинский индустриально-педагогический колледж учебной программой по дисциплине «Теоретические основы электротехники» предусмотрено для изучения 172 часа, из них 112 часов теоретических занятий (лекций), 40 часов практических работ, 20 часов лабораторных работ, две обязательные контрольные работы и один экзамен. При соблюдении принципов обучение – научности, связи теории с практикой, сознательности и активности обучения, системности и доступности изложения учебного материала, наглядности в обучении, прочности и точности усвоения, такое количество часов должно быть достаточным для качественного овладения знаниями учащимися, однако современные условия диктуют свои требования к будущим специалистам. Работодатель желает получить работника, который готов сразу качественно выполнять возложенные на него задачи или самостоятельно получить необходимые недостающие знания, умения и навыки. Ввиду этого, необходимо менять подход к изучению дисциплины, усиливать или вводить интеграцию теории и практики. Реализация компетентностного подхода в образовательном процессе дает возможность развивать профессиональные компетенции и личностные качества учащихся электротехнических специальностей среднего специального образования на основе интеграции теории и практики при изучении системообразующей дисциплины «Теоретические основы электротехники».

Принято считать, что интеграция теории и практики – это простой процесс, включающий освоение теории и приложение её к практическим ситуациям. Т. е. изучение учащимся темы на теоретических занятиях, далее решение задач на практических работах и выполнение лабораторных работ. Безусловно, такой подход важен, но недостаточен, а процесс интеграции теории и практики более сложный и многогранный.

Основой изучения любой дисциплины являются теоретические занятия или лекции, это основной метод обучения. Теоретические занятия играют также организующую и направляющую роль для всех других видов образовательного процесса. Преподаватель на этих

занятиях излагает основной материал программы дисциплины, знакомит учащихся с историей, методологией науки, последними достижениями, проблематикой, освещает спорные вопросы, приложение к практике, развивает у учащихся необходимость самостоятельной работы, прививает интерес к другим видам занятий по курсу дисциплины. Хорошо подготовленное теоретическое занятие закладывает основу для других видов учебной деятельности.

В учебном заведении реализуется принцип постоянной связи теории и практики, который непосредственно осуществляется на практических и лабораторных занятиях. При изучении теоретических основ электротехники практические работы включают решение задач, которые конкретизируют теоретические положения, изложенные в учебниках и изученные на теоретических занятиях. Выполнение практических работ обеспечивают активное закрепление полученных знаний. По каждой изученной теме решаются типовые задачи и задачи повышенной трудности. Выполняя практическую работу, учащийся применяет методы приложения теории к анализу и решению задач, учится рассчитывать электрические цепи; преподаватель проверяет уровень понимания учащимися темы, изученной на теоретическом занятии, степень и качество усвоения; учащиеся имеют возможность восполнить пробелы в пройденном теоретическом материале; прививаются расчётные навыки, необходимые для дальнейшего обучения или работы специалиста. Практические занятия обязательно должны иметь тесную связь с теоретическими занятиями, как по пройденной теме, так и по времени проведения. Особенно важным является информированность преподавателя с особенностями работы молодых специалистов техников-электриков на производстве, в полевых условиях и с трудностями в их деятельности, что способствует выбору актуальных и необходимых задач для решения их на практических занятиях.

На одной ступеньке с практическими работами стоят лабораторные работы, которые должны проводиться после изучения теоретического материала и выполнения практических работ по теме. Выполнение лабораторных работ учащимися требует от них ещё большей самостоятельности и активности, чем выполнение практических работ. Выполняя лабораторную работу учащийся имеет возможность связать теорию с практикой, подтвердить практические расчёты лабораторным опытом; учащиеся знакомятся с элементами устройств, измерительными приборами, установками, процессами, протекающими в них; прививаются первичные навыки обращения с электротехнической аппаратурой, изучается техника и методика эксперимента, техника безопасности и охраны труда; учащиеся учатся аккуратно оформлять и обобщать

результаты опытов; преподаватель использует занятия в лаборатории для контроля самостоятельной деятельности учащихся над теорией. Наибольшую пользу приносят те лабораторные работы, которыми руководит преподаватель, проводящий и практические занятия. Кроме этого, полезным будет для преподавателя постоянное знакомство с работой заводских и производственных электротехнических лабораторий, с современным электроизмерительным оборудованием.

Кроме традиционных занятий – теоретических, практических и лабораторных можно предложить ещё ряд современных форм проведения занятий, которые обеспечивают интеграцию теории и практики при изучении дисциплины «Теоретические основы электротехники» и тем самым улучшают качество обучения. Например, применение симуляторов лабораторных работ компьютерные симуляторы лабораторных работ. Симуляторы лабораторных работ дают возможность учащимся самостоятельно их использования в не учебное время или выполнения лабораторных работ при отсутствии в лаборатории необходимого оборудования. В качестве симуляторов лабораторных работ можно использовать компьютерные программы моделирования электрических и электронных схем. В настоящее время существует множество подобных программ как бесплатных, так и платных. Рассмотрим некоторые из них.

Симулятор-конструктор схем «Начала электроники». Простая и интересная программа, которая представляет собой несложный симулятор для демонстрации работы электрических схем и работы измерительных приборов. Для более сложных задач нужны другие программы, которые также есть в интернете. Одна из наиболее популярных – Workbench Electronic. Logisim – бесплатная программа для создания и имитации цифровых логических схем. Logisim отличается наличием русского языка, у нее простой графический интерфейс и прежде всего предназначена для обучения. Qucs – симулятор с дружелюбным интерфейсом для разработки и расчета электронных цепей и контуров. Программное обеспечение Quite Universal Circuit Simulator является редактором с графическим интерфейсом с комплексом технических возможностей для конструирования схем. Особый интерес представляют TINA-TI на русском, SPICE-симулятор для серьезных разработок, имитации работы и отладки схем. Наряду с симуляторами лабораторных работ хорошо применяются расчётные программы. Они бывают общего применения (математические) и специального применения (электротехнические). Одна из самых известных – это Mathcad, система компьютерной алгебры, характерный пример математического программного обеспечения, предназначенного для осуществления, как численных, так и аналитических расчетов по формулам и визуализации их

результатов в виде графиков. Circuit Magic – комплекс расчета электрических цепей постоянного и переменного тока в общем виде. Основное назначение программы создание схем электрических цепей, расчет токов, напряжений, составление балансов мощности, построение и корректировка векторных диаграмм токов и напряжений. В состав Circuit Magic включен встроенный текстовый редактор для вывода и оформления результатов расчета. Расчет электрических цепей несколькими методами (метод узловых потенциалов, метод контурных токов и расчет по законам Кирхгофа).

Интеграция теории и практики в целях формирования профессиональных компетенций у учащихся колледжа при преподавании теоретических основ электротехники может включать вовлечение учащихся в самостоятельную контролируемую работу. Например, разработка индивидуальных проектов по темам дисциплины или самостоятельная практическая работа как продолжение практических и лабораторных занятий. Такая работа может проводиться либо индивидуально каждым учащимся или группой учащихся в не учебное время с дистанционной проверкой результатов работы.

Важным этапом интеграции теории и практики является привлечение в образовательный процесс социальных партнёров. В профессиональном образовании социальные партнёры часто выступают заказчиками кадров, что даёт возможность более глубокой интеграции теории и практик. В данном случае, интеграция предполагает разработку учебных программ по дисциплинам и квалификационных требований к специалистам, выпускаемых учебным заведением; мониторинг рынка труда; стажировка преподавателей на предприятиях-партнерах; учебные и производственные практики учащихся на предприятиях-партнёрах; реализация совместных проектов; экскурсии на постоянной основе на предприятия; использование производственных мощностей предприятий-партнёров в учебных целях; привлечение средств партнеров к финансированию образовательного процесса.

В процессе обучения учащихся колледжа интеграция теории и практики позволит лучше подготовить будущих специалистов к работе на производстве. Интеграция теории и практики можно рассматривать как метод, позволяющий быстрее освоить теоретические знания, или как способ совместного изучения теории и практики; интеграция теории и практики может рассматриваться как особый метод получения новых знаний, умений, навыков и как возможность привлечь молодых людей, будущих специалистов к решению конкретных практических задач с применением теоретической подготовки.

### **Список литературы:**

1. Каплянский А.Е. Методика преподавания теоретических основ электротехники. – Москва «Высшая школа», 1975. –143 с.
2. Лысак О.Г. Формирование профессиональных компетенций у бакалавров профессионального обучения средствами IT-технологий на материале математических дисциплин: диссертация ... кандидата педагогических наук. – Орел, 2019. – 231 с.
3. Филимонова О.В. Интеграция электротехнических дисциплин в вузе как основа для формирования профессиональных компетенций студентов. Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 3.
4. Шищенко Е.В. Формирование профессиональных компетенций у студентов технических специальностей на основе интеграции электротехнических дисциплин: На примере железнодорожного техникума: диссертация ... кандидата педагогических наук. – Самара, 2005.

## САМОСТОЯТЕЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ И ПОВТОРЕНИЕ ФИЗИКИ УЧАЩИМИСЯ – ФАКТОР ФУНДАМЕНТАЛЬНЫХ ЗНАНИЙ

*Хусанов Зафар Журакулович*

*старший преподаватель,  
Навоийский государственный горный институт,  
Узбекистан, г. Навои*

## INDEPENDENT STUDY AND REPETITION OF PHYSICS BY STUDENTS-A FACTOR OF FUNDAMENTAL KNOWLEDGE

*Zafar Khusanov*

*Senior Lecturer, Navoi State Mining Institute,  
Uzbekistan, Navoi*

**Аннотация.** В статье изложены аспекты повторного изучения и повторения самостоятельно учащимися элементарного курса физики, а также освещены проблемы оценки знания учащихся по физике.

**Abstract.** The article outlines the aspects of re-learning and repetition of the elementary course of physics independently by students, and also highlights the problems of assessing students' knowledge of physics.

**Ключевые слова:** физика; понятия и термины физики; законы; правила; закономерности; процессы физики; опорный конспект; задачи и тесты по физике; оценка знания; экстернат; сертификат.

**Keywords:** physics; concepts and terms of physics; laws; rules; regularities; processes of physics; basic notes; problems and tests in physics; assessment of knowledge; external studies; certificate.

*“Знание только тогда знание, когда оно приобретено  
усилиями своей мыслью, а не памятью”.*

*Л.Н.Толстой*

Умственное развитие при повторении обеспечивается его вариативностью. Обычно повторение проводится на новых примерах, в ином порядке с применением новых способов деятельности с постоянным нарастанием сложности заданий. Благодаря этому повторяемый материал рассматривается с разных сторон, выявляются связи его с другими

разделами курса, что способствует более полной и глубокой систематизации знаний учащихся.

Большую роль в процессе повторения и в целом в учебном процессе играет самостоятельная работа учащихся с учебной литературой, со справочниками, пособиями по физике. Под самостоятельной работой понимают деятельность учащихся без непосредственного участия учителя, но по его заданию, под его наблюдением и руководством, в специально отведенное время. Эта работа предполагает активные умственные действия учащихся, связанные с поиском наиболее рациональных способов решения и анализом полученных результатов.

Для формирования умения выделять главное в прочитанном, можно предложить учащимся планы обобщенного характера, которые служат алгоритмом усвоения прочитанного. Приведем примеры типовых планов:

I. О физическом явлении и процессе:

1. Признаки, по которым обнаруживают явление или процессы;
2. Условие, при котором они выполняются;
3. Сущность явления или процесса и его объяснение современной наукой;
4. Использование явления или процесса на практике;
5. Способы предупреждения вредного воздействия явлений или процессов

II. О физическом законе и закономерности;

1. Связь между какими либо величинами устанавливают закон и закономерность;
2. Формулировка закона или закономерности;
3. Математическое выражение;
4. Опыты, подтверждающие законы или закономерности;
5. Объяснение закона или закономерности с точки зрения современного представления;
6. Применение закона или закономерности на практике;
7. Границы применения закона.

III. О физической величине:

1. Какое свойство или явление она описывает;
2. Определение физической величины;
3. Единицы измерения;
4. Формула, выражающая связь с другими величинами;
5. Способы измерения физической величины.

Приступая к преподаванию темы, учитель планирует не только основные цели ее изучения, но и продумывает систему учебных самостоятельных заданий, с помощью которых можно судить, достигнуты ли выдвинутые цели. При умелой постановке вопроса (проблемы) учителем,

возрастает уровень самостоятельности в добывании знаний, стремления к самосовершенствованию в интеллектуальной сфере. С течением времени знания, полученные самостоятельно, осознано сделанные выводы из опытов, самостоятельная работа над дополнительной литературой остаются надолго в памяти, а это и есть то, что остается, когда все выученное забыто.

Общеизвестно, что учащиеся прочно усваивают только то, что прошло через их индивидуальное усилие.

Проблема самостоятельности учащихся при обучении не является новой. Этому вопросу отводили исключительную роль ученые всех времен. Особенно четкие концепции о роли самостоятельности в приобретении знаний имеются в трудах К.Д. Ушинского, Н.Г. Чернышевского, Д.И. Писарева и др. Эта проблема является актуальной и сейчас.

Внимание к ней объясняется тем, что самостоятельность играет весомую роль не только при получении среднего образования, но и при продолжении обучения после школы, а также в дальнейшей трудовой деятельности школьников.

Для организации и проведения самостоятельного занятия учащихся по физике, а также для самостоятельной подготовки и повторения физики за короткий срок, как мы ранее отметили, нужны следующие учебные пособия и справочники, позволяющие снять ряд психологических барьеров и облегчающие деятельность учащихся.

1. Физический словарь, предоставляющий более точный перевод физического термина с русского языка на тот язык, по которому готовится ученик;
2. Физический толковый словарь, позволяющий кратко характеризовать физический термин или физический параметр (величину);
3. Глоссарии по физике, позволяющий характеризовать и объяснить суть физического термина и понятия за короткий срок;
4. Справочники или справочные пособия по языку, позволяющие относительно за короткий срок изучить суть физического явления или процесса;
5. Учебники или учебные пособия по физике по форме опорного конспекта;
6. Сборник задач и вопросов по физике, имеющие задачи с разными категориями трудности, позволяющий снять ряд психологических барьеров учащихся;
7. Электронные учебники и электронные материалы, позволяющие обучать.

**Список литературы:**

1. Жарова Л.В. Учить самостоятельности. – М.: Просвещение, 1993. – 205 с.
2. Обобщающее повторение: Методические указания / Под ред. Карева В.А.- Уфа, 1982. – 82 с.
3. Гидронович В.А. Организация обобщенного повторения и выпускных экзаменов по физике.: Автореф. дис. канд. пед. наук. – М., 1988. – 21 с.
4. Разумовский В.Г. Преподавание физики в условиях гуманизации образования // Педагогика. 1998. – №6. – С. 102-111 с.
5. Хабибуллаев П.К. и др. Толковый словарь по физике (на узбекском языке) Ташкент: «Энциклопедия», 2002. – 304 с.
6. Турсунметов К.А. и др. Содержание и аспекты глоссария по физике (на узбекском языке). Непрерывное образование. – Ташкент: 2014. – № 3. – С. 61-65.
7. Турсунметов К.А., Хусанов З.Ж., Худойбердиева А.И. Повторим физику (на узбекском языке). – Ташкент: “Укитувчи” 2007 (1 изд.), 2009 (2-изд.), 2012 (3-изд.). – 200 с.

## РАЗДЕЛ 2. ПСИХОЛОГИЯ

### 2.1. КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ

#### СОВРЕМЕННЫЕ МАТЕРИАЛЫ В КОРРЕКЦИОННО- РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЕ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА ДОУ

*Афанасьева Марина Анатольевна*

*педагог-психолог,*

*Государственное бюджетное дошкольное  
образовательное учреждение*

*детский сад № 65 комбинированного вида*

*Красносельского района Санкт-Петербурга,  
РФ, г. Санкт-Петербург*

**Аннотация.** Маленьким детям довольно сложно называть свои чувства, и не слишком нравится, тем более им сложно их проанализировать. Арт-терапия помогает детям разобраться в себе, в своих эмоциях. В настоящее время появились новые, интересные, материалы, дающие прекрасную возможность для развития творческих способностей ребенка, его самовыражения, простой и действенный способ научить малыша выражать свои чувства, переживания, эмоции.

**Ключевые слова:** Арт-терапия; современные материалы; кинетический песок; кинетический пластилин; дошкольный возраст; дети; игра; развитие.

При работе с маленькими детьми очень заметно, что называть свои чувства им сложно, да и не слишком нравится, а уж анализ чувств - трудное занятие даже для взрослого человека, не то что для дошкольника.

Дети предпочитают “прятать” свои чувства в фантазии - в рисунки, скульптуры, сказки, истории, песочные картины.

Этот язык более понятен детям. Чтобы понять ребенка и помочь ему самому разобраться в себе используется арт-терапия.

Для коррекционно-развивающей работы у психолога, работающего с детьми дошкольного возраста, должен быть целый арсенал арт-терапевтических методик, используемых вместе с любой теоретической базой.

Для арт-терапии ребенку не нужны развитые навыки общения, психологу достаточно создать доброжелательную атмосферу и организовать процесс проведения арт-терапевтического занятия. Фактически все дети любят заниматься творчеством в какой-либо его форме, поэтому занятие арт-терапией воспринимается как игра, интересное времяпрепровождение.

Арт-терапия позволяет учитывать интересы ребенка, его уникальность.

Разновидностей такой терапии множество.

В дошкольном образовательном учреждении педагог-психолог использует наиболее доступные из них. Как правило это изотерапия, сказкотерапия, куклотерапия, песочная терапия, пластическое моделирование.

Современные технологии позволяют создавать очень интересные материалы для песочной терапии и пластического моделирования. Один из таких материалов - кинетический песок. Или, как его еще называют, космический, волшебный песок. За что же ему дали такие интригующие названия?

Кинетический (космический) песок - это продукт, на 98% состоящий из кварцевого песка и на 2% - из особого полимера. Именно благодаря этому полимеру песок приобретает свои "космические" свойства - он пластичен, текуч, дотронешься до него и он оживет, его движение завораживает и взрослых и детей. В своей текучести он напоминает мокрый кварцевый песок, но в отличие от него кинетический песок никогда не высохнет и сохраняет свои текучие свойства.

Структура песка прочная и пористая одновременно. Мягкий и пушистый, приятный на ощупь, он способен принимать и сохранять любую форму. Рыхлый, но из него можно строить любые фигурки.

Небольшим прикосновением созданную фигурку можно превратить в обычную песчаную бесформенную массу.

С кинетическим песком можно работать на любой поверхности. При работе с ним не остается следов на руках, одежде или поверхности.

В отличие от обычного кварцевого песка кинетический песок дает ребенку другие тактильные ощущения, обогащает сенсорное восприятие.

Он может использоваться как прекрасное расслабляющее средство, замечательно снимающее стресс. Развивает чувственное восприятие,

креативность, мелкую моторику, расширяет кругозор, активизирует речевую деятельность.

Как и с обычным песком при работе с кинетическим песком используются разнообразные мелкие фигурки. Разыгрывая в песке различные сюжеты в контексте сказочного мира ребенок имеет возможность изменить дискомфортную для него ситуацию.

При работе с кинетическим песком, создании какой-либо постройки, у ребенка не возникает разочарования, как в рисовании, когда результат изображения зависит от уровня развития художественных навыков.

Благодаря кинетическому песку у малышей есть возможность лепить любимые куличики круглый год.

Современный материал для пластического моделирования - кинетический пластилин. Этот материал на 75 % состоит из сверхлегких частиц и на 25% из нетоксичного полимера. Благодаря такому сочетанию кинетический пластилин обладает уникальными свойствами: он очень легкий и упругий, его можно растягивать, из него можно строить большие объекты и они не растекаются под собственной тяжестью. Если резко надавить на такой пластилин он станет тугим, превратиться в отличный мячик, который прыгает и не распадается на куски. Чем нежнее и мягче воздействие, тем он более податливый и тянущийся. Нагретшись от тепла рук такой пластилин становится мягким, легким и пушистым. Отлично держит форму. Вылепленные фигурки могут плавать в воде, их можно обжигать, как глину.

В отличие от обычного пластилина кинетический пластилин сразу готов к работе - его не нужно разогревать, разминать, он легко смешивается, если нужно получить новый цвет.

Это яркий материал, который привлекает детей, поэтому часто помогает найти контакт с замкнутым, недоверчивым ребенком.

Учитывая легкость работы с кинетическим пластилином его можно использовать в арт-терапии с маленькими детьми, у которых мышцы рук еще недостаточно окрепли и им сложно разминать обычный пластилин. Во время занятия ребенок может создавать любые фигуры, с легкостью изменяя их по своему усмотрению, что позволяет малышу самовыражаться, проявлять детскую фантазию.

С его помощью можно отреагировать гнев, агрессию, страх, вину.

В процессе лепки ребенку необходимо выбрать подходящий цвет пластилина, смешать его для получения нового цвета, что способствует развитию творческого мышления. Происходит своего рода еще и "лечение" цветом. Цветовая терапия успокаивает, позволяет отвлечься.

Работа с подобным податливым материалом улучшает мелкую моторику, повышает самооценку (у ребенка получается достигать

поставленной цели), учит успешно справляться со стрессовыми (тупиковыми) ситуациями, улучшает самочувствие ребенка (после работы с таким материалом дети ощущают внутреннее удовлетворение).

Использование кинетического песка и кинетического пластилина - прекрасная возможность для развития творческих способностей ребенка, его самовыражения, простой и действенный способ научить малыша выражать свои чувства, переживания, эмоции.

### **Список литературы:**

1. Андреевко Т.А. Использование кинетического песка в работе с дошкольниками. - СПб.: Издательство "Детство-пресс", 2019.
2. Вальдес Одрисола М.С., Колягина В.Г. Арт-терапия в системе психолого-педагогического сопровождения детей с нормальным и нарушенным развитием. - М.: Национальный книжный центр, 2017.
3. Выготский Л.С. Психология. - М., издательство ЭКСМО-Пресс, 2000
4. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Игра с песком. Практикум по песочной терапии. - СПб., Речь, 2019.
5. Кисилева М.В. Арт-терапия в работе с детьми: руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми. - СПб.: Речь, 2016.

## **ОПЫТ ИССЛЕДОВАНИЯ ОСОБЕННОСТЕЙ НАРУШЕНИЙ В АФФЕКТИВНОЙ СФЕРЕ У ПОДРОСТКОВ СКЛОННЫХ К ДЕВИАНТНОМУ ПОВЕДЕНИЮ**

***Курганская Дарья Сергеевна***

*студент,*

*Московский государственный областной университет,  
РФ, г. Москва*

***Дмитриева Светлана Алексеевна***

*канд. психол. наук, доцент,*

*Московский государственный областной университет,  
РФ, г. Москва*

***Кобозева Лариса Владимировна***

*педагог-психолог, заместитель директора*

*МБОУ СОШ №2 городского округа Красноармейск,  
РФ, г. о. Красноармейск*

## **EXPERIENCE IN RESEARCHING THE CHARACTERISTICS OF DISORDERS IN THE AFFECTIVE SPHERE IN ADOLESCENTS PRONE TO DEVIANT BEHAVIOR**

***Daria Kurganskaya***

*Student of Moscow Region State University,  
Russia, Moscow*

***Svetlana Dmitrieva***

*Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,  
Moscow Region State University,  
Russia, Moscow*

***Larisa Kobozeva***

*Teacher-psychologist, deputy director  
of Municipal budgetary educational institution  
secondary school No. 2 of the urban district Krasnoarmeysk,  
Russia, Krasnoarmeysk*

**Аннотация.** В рамках дипломной работы проведено исследование эмоциональной сферы подростков, склонных к девиантному поведению, с помощью опросника тревоги Спилбергера-Ханина, методики «Личностная агрессивность и конфликтность» Е.П. Ильина, П.А. Ковалева и опросника агрессивности и враждебности Басса-Дарки. У подростков, склонных к девиантному поведению, выявлены повышенные показатели всех видов агрессии, особенно в физическом ее выражении, а также девиантные подростки подозрительны, мстительны и раздражительны, то есть легко теряют контроль над своими эмоциями. У них снижена ситуативная тревога, они не склонны к переживаниям по поводу ситуаций.

**Abstract.** Within the framework of the thesis, the study of the emotional sphere of adolescents prone to deviant behavior was conducted using the Spielberger-Khanin anxiety questionnaire, the method "Personal aggressiveness and conflict" by E.P. Ilyin, P.A. Kovalev and the Bass-Darkey aggressiveness and hostility questionnaire. Adolescents who are prone to deviant behavior have increased indicators of all types of aggression, especially in its physical expression, as well as deviant adolescents are suspicious, vindictive, irritable, that is, they easily lose control of their emotions. They have reduced situational anxiety, they are not inclined to worry about situations.

**Ключевые слова:** подростки; девиантное поведение; аффективная сфера; агрессивность; тревожность.

**Keywords:** adolescents; deviant behavior; affective sphere; aggressiveness; anxiety.

Подростковый возраст является одним из наиболее сложных периодов развития человека, это период эмоциональной неустойчивости, что проявляется в легкой возбудимости, агрессивности, частом возникновении тревожности, периодами пониженного настроения вплоть до депрессии.

Эмоциональные нарушения подросткового периода могут приводить к нарушениям поведения. Проблемами подросткового возраста занимались многие выдающиеся педагоги и психологи: Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин и другие. В результате изучения литературных данных выяснено, что в эмоциональной сфере у подростков выражена эмоциональная лабильность, им присуща низкая фрустрационная толерантность, возбудимость, раздражительность, агрессивность, негативизм. Наиболее распространенные эмоциональные нарушения у подростков с девиантным поведением - это тревожность и депрессия.

В рамках дипломной работы было проведено исследование, посвященное изучению особенностей нарушений в аффективной сфере у подростков склонных к девиантному поведению.

**Целью исследования было** выявление эмоциональных особенностей подростков с девиантным поведением для разработки методических рекомендаций по подбору средств и методов психокоррекционного влияния на сглаживание и устранение имеющихся нарушений аффективной сферы.

**Объектом исследования** стала аффективная сфера у подростков с девиантным поведением.

**Предметом** - особенности проявления нарушений в аффективной сфере у изучаемых нами подростков.

В исследовании участвовало 43 подростка, учащихся 8-9 классов СОШ № 2 городского округа Красноармейск Московской области. По экспертным оценкам учителей и объективным признакам отклоняющееся поведение было зафиксировано у 11 подростков, из которых 5 человек состоят на внутришкольном учете или на учете в Комиссии по делам несовершеннолетних, 5 человек совершали мелкие правонарушения, но не состоят на учете, и один мальчик имеет выраженные особенности поведения, но не совершал никаких правонарушений; Группу сравнения составили 32 подростка, не имеющих признаков девиантного поведения. Возраст испытуемых от 13 до 16 лет.

Исходя из целей нашего исследования мы использовали следующие методики:

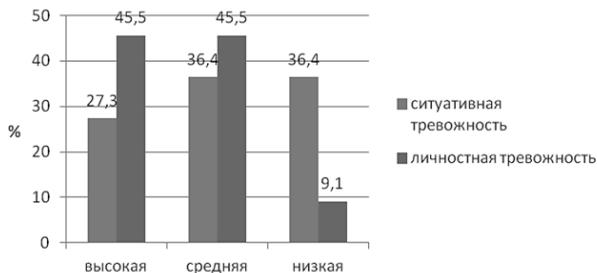
1. Шкала тревоги Спилбергера-Ханина на выявление личностной и ситуативной тревожности.

2. Методика «Личностная агрессивность и конфликтность» Е.П. Ильин, П.А. Ковалев, которая предназначена для выявления склонности субъекта к конфликтности и агрессивности как личностных характеристик.

3. Опросник агрессивности и враждебности Басса-Дарки (Buss-Durkee Hostility Inventory, BDHI) вар. С.Н. Ениколопова. Эта методика используется для исследования уровня проявления и основных видов агрессии и враждебности в межличностном взаимодействии.

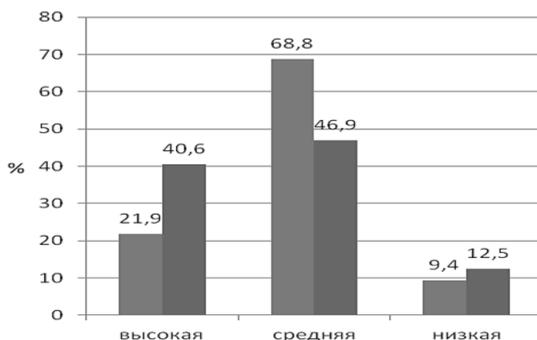
Представляем полученные результаты с позиции частоты встречаемости высоких, средних и низких баллов по шкалам используемых нами тестов.

### Тревожность по тесту Спилбергера (девиантные подростки)



**Рисунок 1.** Процентное выражение частоты встречаемости высоких, средних и низких баллов у девиантных подростков и у подростков из группы сравнения

### Тревожность по тесту Спилбергера (группа сравнения)



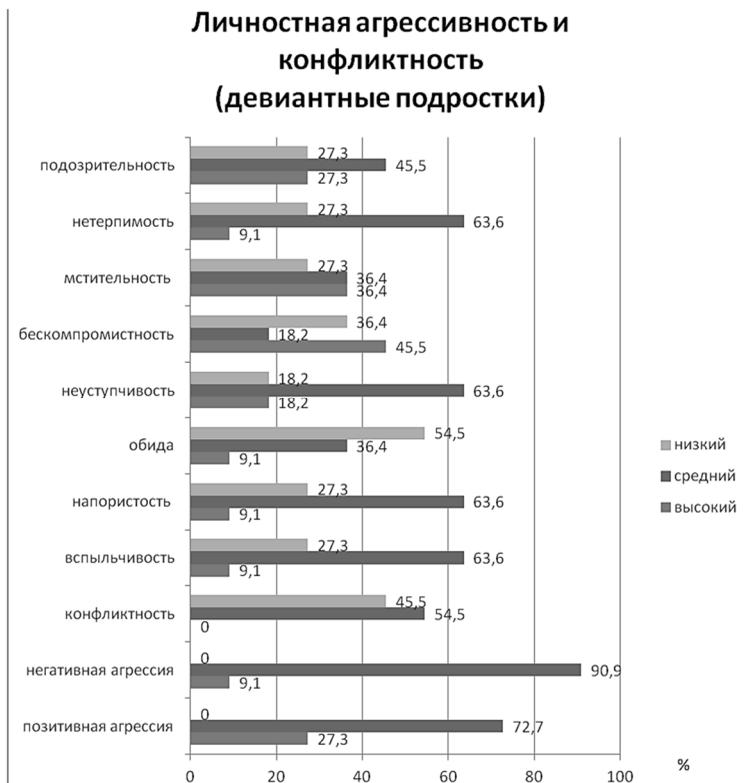
**Рисунок 2.** Процентное выражение частоты встречаемости высоких, средних и низких баллов у девиантных подростков и у подростков из группы сравнения

В группе девиантных подростков выявлено статистически значимое (подтверждено критерием U-Манна-Уитни для двух независимых выборок, U уровень значимости =0,02) понижение ситуативной тревожности (низкие показатели у 36,4% подростков, в группе сравнения –

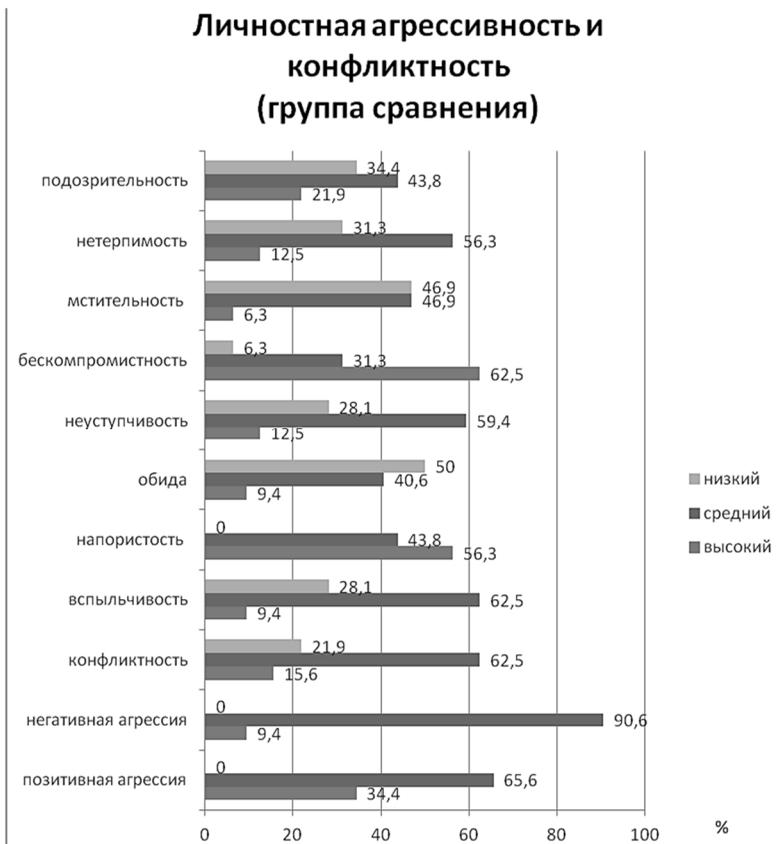
у 9,4%). В обеих группах обнаружено преобладание высоких и средних значений по шкале личностной тревожности.

С помощью теста «Личностная агрессивность и конфликтность» Е.П. Ильина, П.А. Ковалева обнаружены личностные характеристики, значительно отличающиеся в исследуемых группах. Так, в группе девиантных подростков чаще встречаются **повышенные показатели** по шкалам «мстительность» (36,4% у девиантных подростков, в группе сравнения – у 6,3%), ( $U=0,01$ ) и «подозрительность» (36,4% у девиантных и 28,1% в группе сравнения). Уровень вербальной агрессии высокий и у девиантных подростков, и у подростков без признаков девиантного поведения.

Выявлены **пониженные показатели** по следующим шкалам: «напористость» (у девиантных подростков 9,1% высоких и 27,3% низких показателей, а в группе сравнения 56,3% высоких и 0% низких) ( $U=0,01$ ), «бескомпромиссность» (у девиантных подростков 45,5% высоких баллов и 36,4% низких, а в группе сравнения 62,5% высоких и 6,3% низких) ( $U=0,01$ ), «обида» (у девиантных подростков -9,1% высоких баллов и 54,5% низких, а в группе сравнения у 9,4% высокие показатели и у 50% - низкие), «конфликтность» (низкие значения у 45,5% девиантных подростков, в группе сравнения – у 21,9%).



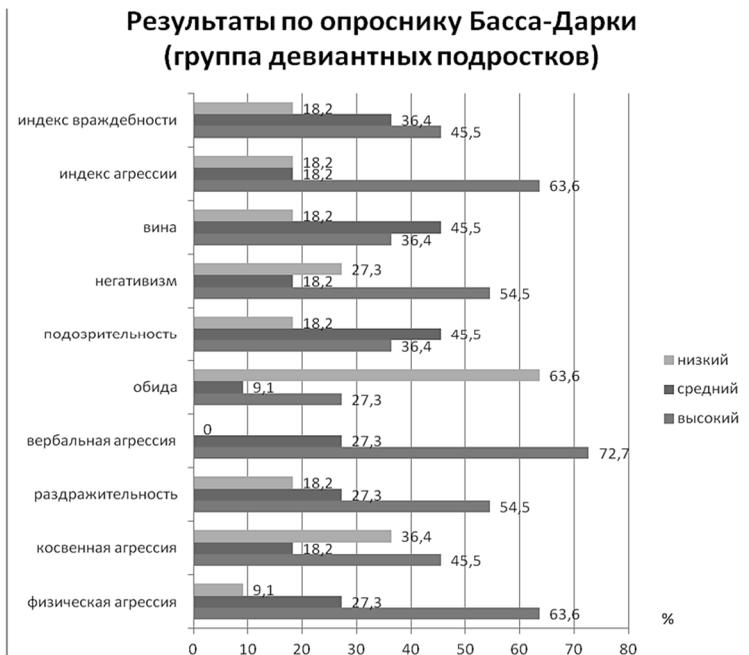
**Рисунок 3. Процентное выражение частоты встречаемости высоких, средних и низких баллов у девиантных подростков и в группе сравнения**



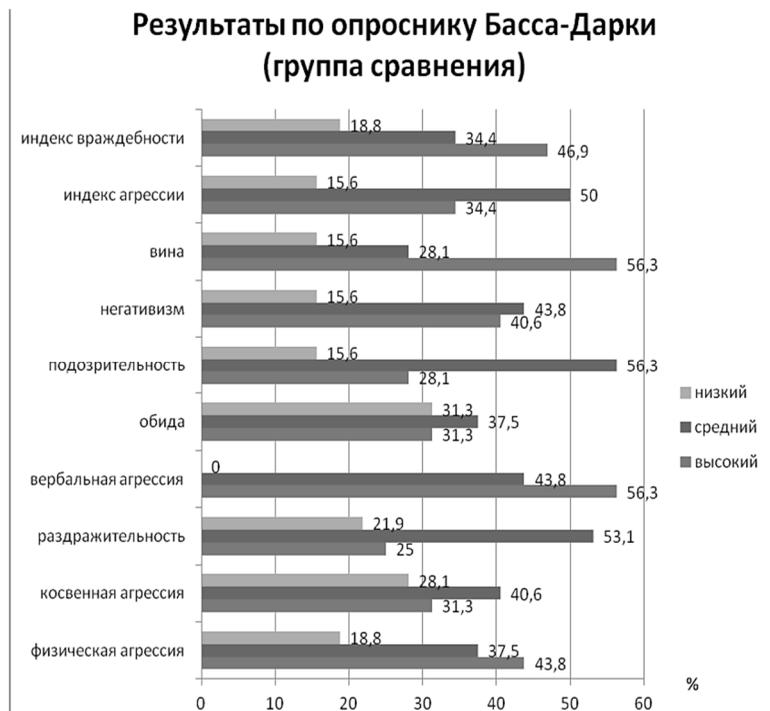
**Рисунок 4. Процентное выражение частоты встречаемости высоких, средних и низких баллов у девиантных подростков в группе сравнения**

По результатам теста агрессивности и враждебности Басса-Дарки выявлены наиболее значимые различия между группами в индексе агрессии и физической агрессии в сторону значительного повышения этих показателей у девиантных подростков. Высокие показатели индекса агрессии встречаются у 63,6% девиантных подростков, в группе сравнения высокие показатели у 34,4% подростков (критерий Манна-Уитни,  $U$  уровень значимости  $=0,01$ ). Физическая агрессия также у 63,6% девиантных подростков имеет высокий показатель, в группе сравнения – этот показатель высокий у 43,8% подростков ( $U=0,01$ ). Не так значимо ( $U=0,02-0,03$ ), но у девиантных подростков повышены

все виды агрессии: позитивная и негативная агрессия, вербальная и косвенная агрессия. И также обнаружены значительно отличающиеся в исследуемых группах личностные характеристики: по шкале «раздражительность» в группе девиантных подростков чаще встречаются повышенные показатели (54,5% у девиантных и 25% в группе сравнения).



**Рисунок 5. Процентное выражение частоты встречаемости высоких, средних и низких баллов у девиантных подростков и в группе сравнения**



**Рисунок 6. Процентное выражение частоты встречаемости высоких, средних и низких баллов у девичантных подростков и в группе сравнения**

Таким образом, в ходе нашего исследования были выявлены особенности эмоциональной сферы подростков с девиантным поведением. У девиантных подростков выявлены повышенные показатели всех видов агрессии, особенно в физическом ее выражении, а также девиантные подростки подозрительны, мстительны, раздражительны, то есть легко теряют контроль над своими эмоциями. При этом они проявляют черты личностной незрелости в виде снижения безкомпромиссности при том, что этот показатель часто принимает высокие значения в подростковом возрасте, и низкой напористости. У них снижена ситуативная тревога, они не склонны к переживаниям по поводу ситуаций, не повышено обидчивы и не слишком конфликтны. Также необходимо отметить, что для подросткового возраста свойственно повышение личностной тревожности, а также уровень высокий

вербальной агрессии, что и было обнаружено и в группе девиантных подростков, и в группе сравнения.

В дипломной работе в качестве методических рекомендаций по подбору средств и методов психокоррекционного влияния на сглаживание и устранение имеющихся нарушений аффективной сферы предложена разработка урока в форме психологического тренинга с применением психокоррекционных упражнений, которые существенно повышают эффективность коррекции аффективной сферы у подростков с девиантным поведением. Эффективность коррекционного обучения, направленного на аффективную сферу у подростков с девиантным поведением с использованием психокоррекционных упражнений, была теоретически и эмпирически обоснована, предложена к использованию в общеобразовательном учреждении. Экспертные оценки предложений от учителей подтверждали эффективность психокоррекционных упражнений.

Теоретическая значимость исследования определяется тем, что полученные данные, дополняют сведения об особенностях нарушения аффективной сферы у подростков склонных к девиантному поведению.

Практическая значимость исследования - в возможности использования методических рекомендаций, направленных на сглаживание и устранения нарушений в аффективной сфере у подростков склонных к девиантному поведению психологами, педагогами, родителями.

### **Список литературы:**

1. Ениколопов С.Н. Опросник Басса-Дарки // Практикум по психодиагностике. Психодиагностика мотивации и саморегуляции. М.: мгу, 1990. С. 6 - 11.
2. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. - СПб.: Питер, 2011. – 890 с.
3. Исследование тревожности (Ч.Д.Спилбергер, адаптация Ю.Л.Ханин) / Диагностика эмоционально-нравственного развития. Ред. и сост. Дерманова И.Б. – СПб., 2002. С.124-126.
4. Казанская В.Г. Подросток и трудности взросления. - СПб. Питер, 2006.–404 с.
5. Психология подростка. Полное руководство / Под ред. А.А. Реана.- СПб.: Питер, 2003. – 409 с.
6. Шнейдер Л.Б Девиантное поведение детей и подростков. - М.: Академический проект, 2005. – 293 с.

## 2.2. ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

### «ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ»: СТАНОВЛЕНИЕ ПОНЯТИЯ В ПСИХОЛОГИИ

*Донковцева Наталья Борисовна*

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

### POSSIBILITIES AND LIMITATIONS OF PSYCHODIAGNOSTIC TECHNIQUES IN THE STUDY OF EMOTIONAL INTELLIGENCE IN ADOLESCENCE

*Natalia Donkovtseva*

*Master's student,  
Orenburg State Pedagogical University,  
Russia, Orenburg*

**Аннотация.** В статье представлен краткий анализ понятия эмоциональный интеллект. Анализ учитывает отечественную и зарубежную позицию ученых на данный феномен. Описана динамика понятия: от одной модели эмоционального интеллекта к другой. Представлено влияние эмоционального интеллекта на различные области жизни человека, а также его взаимосвязь с индивидуальными особенностями личности.

**Abstract.** The article provides a brief analysis of the concept of emotional intelligence. The analysis takes into account the domestic and foreign position of scientists on this phenomenon. The dynamics of the concept is described: from one model of emotional intelligence to another. The influence of emotional intelligence on various areas of human life, as well as its relationship with individual personality traits is presented.

**Ключевые слова:** эмоциональный интеллект; когнитивная способность; смешанная модель; личностные характеристики.

**Keywords:** emotional intelligence; cognitive ability; mixed model; personal characteristics.

Интерес к исследованию эмоционального интеллекта (далее ЭИ) возник в связи с большим количеством белых пятен не только в концептуальном поле данного феномена, но и с необходимостью его изучения в прикладных исследованиях [1].

Первоначально хочется прояснить значение понятия «интеллект» и его взаимосвязи с понятием «эмоции». Как и большинство понятий в психологии не имеет однозначного ответа на один и тот же конструкт, так и «интеллект» в сочетании с эмоциями, вызвал негодование учёных. Одни считают, его непонятным, потому как он является метафорой своего рода, в связи с чем, исследователи предлагают другой термин «компетентность». Другие ученые, утверждают, что интеллект предполагает за собой способности, но «никаких сколько-нибудь уникальных способностей, связанных с эмоциями, не существует» [9; 10].

Д. Векслер является одним из тех учёных, который акцентировал внимание на интеллекте, как глобальной способности индивида действовать целеустремленно, мыслить рационально и эффективно общаться с окружением. Характеризуя понятие интеллект, Д. Векслер выделяет структурные элементы, его составляющие, выделяет рациональную часть и социальные навыки. Однако, работа учёного подверглась критике научным сообществом, которое утверждало о важности рациональной составляющей. В результате чего, интеллект стал пониматься как конструкт, направленный на решение логических задач. А с другой стороны, всё же если понимать ЭИ только с позиции личностной характеристики, без рациональной составляющей, то возникают сомнения употребления понятия «интеллект». Взаимосвязь интеллекта и эмоций мы обсудим далее, когда будем говорить о вкладе отечественной психологии в изучение данного феномена [4].

На ранних этапах изучения ЭИ первым кто предложил свою структуру ЭИ является Х. Гарднер. В научном сообществе она известна как модель «множественного интеллекта». Произошло это в 1983 г., когда автор выделил семь основных подвидов (форм) интеллекта: вербальный и логико-математический, пространственный, музыкальный, телесно-кинестетический, межличностный и внутриличностный интеллект. Х. Гарднер также затронул вопрос, касающийся взаимосвязи ЭИ и интеллекта, как общей когнитивной способности. Также автор заключил, что ЭИ является частью социального интеллекта. Если обратить

внимание, то в перечисленных подвидах упомянут межличностный и внутриличностный интеллект, который представлен, например, также в работах Д.В. Люсина [4].

Понятие ЭИ берет свою историю с 1990 г., Дж. Майером и П. Саловеем. Авторы понимают его в значении одной из вариаций социального интеллекта. Дж. Майер и П. Саловей определяют ЭИ как способность, направленную на отслеживание своих и чужих эмоции и чувств. Если выделять период, когда ЭИ изучался наиболее активно, это 1995 г., в исследованиях Д. Гоулмана. Дэниел Гоулман трактует данный конструкт (ЭИ), как способность, направленную на определение своих и чужих эмоции, а затем и на реализацию поставленных целей. Наблюдение за эмоциями, должно служить средством достижения желаемого результата [5].

Еще одним исследователем является Ру-вен Бар-Он. Он ввел аббревиатуру EQ. В его понимании ЭИ это «набор когнитивных способностей, компетенций и навыков, которые влияют на способность человека справляться с вызовами и давлением внешней среды» [4]. Модель ЭИ разработанная Р. Бар-Она (Bar-On, 1997), в первую очередь предполагает, что ЭИ выполняет одну из важнейших функции человека – адаптация, также он создаёт опросник ЭИ.

Обращая внимание на прикладное изучение ЭИ, более уместно употреблять понятие не эмоциональный интеллект, а эмоциональная компетентность. По соображениям Д. Гоулмана эмоциональная компетентность подразумевает прежде всего социальную компетентность или навыки отношений. Автор обращает внимание на умение налаживать взаимоотношения с другими людьми, которые потом приведут к результату, приносящему пользу участникам, то есть выгоду для обеих сторон [3. С. 34]. Д. Гоулман ссылаясь на модель ЭИ П. Сэловея и Дж. Мэйера в своей работе скомпоновал когнитивные способности и личностные характеристики (энтузиазм, настойчивость и социальные навыки).

Из вышесказанного следует, что ЭИ в понимании авторов П. Сэловея и Дж. Мэйера, - это прежде всего когнитивные способности, с целью переработки эмоциональной информации.

Подводя итог всему вышесказанному, хочется отметить те изменения, которые возникли за время изучения ЭИ, благодаря П. Сэловея и Дж. Мэйера, Д. Гоулмана, Р. Бар-Она. Модель ЭИ П. Сэловея и Дж. Мэйера, в которой первоначально утверждалось, что в структуре ЭИ только когнитивные способности. После этого изучением данного конструкта занялся Д. Гоулман, который водит в структуру ЭИ помимо когнитивной составляющей, еще и личностные характеристики человека.

Другой исследователь Р. Бар-Она переводит фокус внимание на ЭИ, как не когнитивную способность. В итоге, мы наблюдаем отличные взгляды на понятие ЭИ: когнитивная способность – когнитивная способность и личностные характеристики – некогнитивная способность.

Появление множества моделей ЭИ способствовало тому, что их классифицировали. Занялись этим Дж. Мэйер, Д. Карузо и П. Сэловей, которые решили провести границу между моделями ЭИ, разделив их. Так, появилась модель, где ЭИ выступает как когнитивная способность и смешанная модель ЭИ.

Тем временем в нашей стране также велись научные исследования по изучению данного феномена. Первым ученым, которым было введено понятие ЭИ в отечественной психологии является Г.Г. Горскова.

Сведения об ЭИ отражены в работах отечественных ученых. Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев изучали взаимосвязь интеллекта и эмоций. Так, в исследованиях Л.С. Выготского отражены выводы о единстве аффективных и интеллектуальных процессов. В работах С.Л. Рубинштейна, продолжившего развивать идеи Л.С. Выготского, также сделано заключение, что мышление уже само по себе является единством эмоционального и рационального [6; 7].

Таким образом, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев сошлись во мнении, что аффективные и интеллектуальные процессы едины.

На данный момент, работы развития ЭИ представлены в работах И.Н. Андреевой, Д.В. Ушакова, Д.В. Люсина, М.А. Манойлова, Т.П. Березовская, А.П. Лобанов, А.С. Петровская, О.В. Белоконов, Д.В. Дегтярева [5].

Исследователи упомянутые выше изучали ЭИ, и вот к чему пришли некоторые из них. И.Н. Андреева, считает, что подавление эмоций как один из наиболее распространенных способов справиться с эмоциями вызывает негативные последствия, которые выражаются в подавленном состоянии или гневе, в результате чего, не имея возможности найти выход, могут приводить к психосоматическим заболеваниям, к проявлению агрессивности и в тоже время является фактором адаптации. Подобные выводы были получены в исследованиях О.И. Власовой. По мнению, Д.В. Дегтярева низкие показатели эмоционального интеллекта коррелируют с высокой склонностью к девиантному поведению,

В работах И.Н. Андреевой ЭИ взаимосвязан с индивидуальными проявлениями самоактуализации. Д.В. Ушаков обращает внимание на методы измерения ЭИ. Дмитрий Викторович указывает на то, что измеряя ЭИ следует проводить не метод опрос, который размывает измеряемые

конструкты, а тесты, позволяющие оценивать переработку эмоциональной информации в реальном времени [8].

Исследователь О.В. Белоконь изучает взаимосвязь между стилем лидерства человека и его ЭИ [2].

Также одним из известных исследователей является Д.В. Люсин, продуктом деятельности которого является опросник «ЭМИн». Автор определяет ЭИ как совокупность способностей для понимания своих и чужих эмоций и управления ими. ЭИ в понимании Д.В. Люсина, определяется помимо когнитивных способностей еще и личностными характеристиками. Не маловажным является то, что при изучении ЭИ допускаются личностные характеристики. Дмитрий Владимирович объясняет это тем, что они способствуют изменению уровня ЭИ, а также воздействуют на индивидуальные проявления ЭИ (например, это эмоциональная устойчивость, скорость переработки эмоциональной информации). Если говорить об особенностях представленной модели, то вычленение личностных характеристик, непосредственно связанных с эмоциями отличает ее от других смешанных моделей ЭИ. Ученый, также обратил внимание на возможность развития ЭИ, связывая это с индивидуальными особенностями человека и сочетанием факторов [5].

Так, если говорить о смешанных моделях ЭИ, то она представляет собой сочетание когнитивных, личностных и мотивационных черт личности, и как следствие влияет на адаптируемость к условиям жизни (см.: Var-On, 2000). Модель способностей исходя из ее названия, представляет собой ЭИ как набор способностей (например: регулирование, идентификация эмоций).

Подводя итог всему вышесказанному, необходимо отметить исследователей, которые изучали ЭИ: П. Сэловой и Дж. Мэйер, Д. Гоулман, Р. Бар-Она, И.Н. Андреева, Д.В. Ушаков, Д.В. Люсин, М.А.Манойлова, Т.П.Березовская, А.П.Лобанов, А.С.Петровская, О.В. Белоконь, Д.В. Дегтярева. В итоге, мы наблюдаем отличные взгляды на понятие ЭИ: когнитивная способность – когнитивная способность и личностные характеристики – некогнитивная способность.

Само же оформление понятия ЭИ рассматривалось с позиции когнитивных и аффективных процессов, а также их взаимосвязи, что способствовало обогащению информации об эмоциях и интеллекте, а также взаимосвязи эмоций и интеллекта. Теоретическое знание об особенностях ЭИ является тем двигателем, благодаря которому появилась возможность решать вопросы, возникающие в научно-практическом направлении. Были рассмотрены темы, касающиеся предотвращения, коррекции девиантного поведения, темы эмоционального выгорания, развития творческих способностей, социализации личности.

### Список литературы:

1. Андреева И.Н. Эмоциональный интеллект: исследования феномена // Вопр. психол. 2006. № 3. С. 78–86.
2. Белоконь О.В. Эмоциональный и социальный интеллект и феномен лидерства. Социальный и эмоциональный интеллект: От процессов к измерениям / Под. ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. М., 2009.
3. Гоулман Д., Бояцис Р., Макки Э. Эмоциональное лидерство: искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта. – М.: Альпина Бизнес Букс, 2005.
4. Дегтярев А.В. «Эмоциональный интеллект»: становление понятия в психологии [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2012. Том 4. № 2.
5. Люсин Д.В. Способность к пониманию эмоций: Психометрический и когнитивный аспекты // Социальное познание в эпоху быстрых политических и экономических перемен/Под ред. Г.А. Емельянова. М., 2000.
6. Рейковский Я. Экспериментальная психология эмоций. М., 1979.
7. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М., 1973.
8. Ушаков Д.В. Социальный и эмоциональный интеллект: надежды, сомнения, перспективы// Социальный и эмоциональный интеллект: От процессов к измерениям / Под. ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. М., 2009.
9. Холмогорова А.Б., Гаранян Н.Г. Культура, эмоции и психическое здоровье // Вопросы психологии. 1999. № 2.
10. Яковлева Е.Л. Эмоциональные механизмы личностного и творческого развития // Вопросы психологии. 1997. № 4.

## ЛИЧНОСТНЫЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ПРИНЯТИЯ РЕШЕНИЙ ПРЕДСТАВИТЕЛЯМИ ПОМОГАЮЩИХ ПРОФЕССИЙ В СИТУАЦИИ НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ

**Сверчкова Наталья Александровна**

*студент Института профессионального развития,  
Луганский государственный  
педагогический университет,  
ЛНР, г. Луганск*

## PERSONAL DETERMINANTS OF DECISION-MAKING BY REPRESENTATIVES OF HELPING PROFESSIONS IN A SITUATION OF UNCERTAINTY

**Nataliia Sverchkova**

*Student of the Institute of Professional Development,  
Lugansk State Pedagogical University – Lugansk,  
LPR, Lugansk*

**Аннотация.** Личностные детерминанты принятия решений представителями помогающих профессий в ситуации неопределенности обусловлены совокупностью индивидуально-психологических особенностей личности и характеристик их жизненной ситуации.

**Abstract.** Personal determinants of decision-making by representatives of helping professions in a situation of uncertainty are due to the combination of individual psychological characteristics of the individual and the characteristics of their life situation.

**Ключевые слова:** неопределенность; ситуация неопределенности; толерантность / интолерантность к неопределенности; тревожность; жизнестойкость; осмысленность жизни

**Keywords:** uncertainty; uncertainty situation; tolerance / intolerance to uncertainty; anxiety; resilience; meaningfulness of life

Современный мир отличается огромной скоростью происходящих в нём изменений. В XXI веке происходят уникальные цивилизационные процессы, меняющие образ жизни, ценностные установки и способы коммуникации людей.

Столкнувшись с пандемией человечество переживает глобальный цивилизационный кризис, характеризующийся нестабильностью и неопределенностью. Данный этап развития человеческого общества является сложным и противоречивым, полным конфликтов, непредсказуемых ситуаций, требующих от личности быстрого, спонтанного, творческого реагирования.

Нестабильность экономических, политических и социальных условий приводит к проблемам ориентировки человека в окружающей его социальной действительности, а также невозможности осуществления точного прогноза своего будущего.

В связи с этим особую актуальность приобретают вопросы, связанные с функционированием, адаптацией и выработкой личностью эффективных стратегий преодоления ситуаций, связанных с неопределенностью.

Речь идет о проблеме, которую Михай Чиксентмихайи назвал «вызов сложности» современного мира [4]. Он связан с тем, что мир становится все сложнее и неопределеннее с каждым годом, что ставит перед индивидом проблему совладания с этой ситуацией.

Проблема неопределенности давно находится в фокусе внимания ученых, разработан целый ряд концепций: от ставших уже классическими работ Д. Канемана и Н.Н. Таллеба [1;2;3] до новых направлений, таких как психология социальной нестабильности, персонология неадаптивного поведения, психология самоорганизации психологических систем и др.

Однако, недостаточная определенность личностных факторов принятия решений в условиях неопределенности представителями помогающих профессий, неоднозначность концепций и теоретических представлений обусловили актуальность нашего исследования и обращения к теме: «Личностные детерминанты принятия решений представителями помогающих профессий в ситуации неопределенности».

Каждая ситуация неопределенности предполагает поиск пути её разрешения, либо абстрагирования от неё. Но в тоже время есть профессии, сама специализация которых не предполагает тактики избегания подобных вызовов. К примеру, врачи ежедневно вынуждены принимать решения в условиях повышенной напряженности, ограниченного времени и информации. Отсутствие однозначного алгоритма, заранее готового способа выполнения поставленной задачи требуют высокой профессиональной подготовки по принятию высокоэффективных решений. Следует также отметить, что ответственность за последствия этого принятого решения может быть чрезвычайно высока, иногда от него может зависеть чья-то жизнь.

Принятие решения в психологии рассматривается как центральный этап процесса переработки информации на всех уровнях психической регуляции в системе целенаправленной деятельности человека и наиболее обобщенно определяется как формирование действий и операций, снижающих исходную неопределенность проблемной ситуации.

В самой широкой психологической трактовке принятие решения может пониматься как выбор человеком (или группой лиц) в условиях неопределенности между альтернативами, заданными предметами, идеями или действиями.

Под неопределенностью мы понимаем состояние, которое воспринимающий индивид не может категоризировать из-за недостатка информации, времени, либо, наоборот, перегруженности информацией.

Ситуация неопределенности – это сложная, противоречивая и новая ситуация отсутствия знакомых вариантов решения и поведенческих альтернатив.

Преодоление ситуации неопределенности напрямую связано со следующим психологическим феноменом – толерантностью к неопределенности.

Толерантность к неопределённости является личностной определяющей отношением индивида к неоднозначным, неопределённым, тревожащим ситуациям зависимости от эмоционального знака неопределённости.

Личность, толерантная к неопределённости, рассматривает неопределённую ситуацию как возможность выбора, развития, приобретения нового опыта, не испытывает деструктивной тревоги в неопределённых ситуациях, способна активно и продуктивно действовать в них.

Гипотеза нашего исследования строилась на предположении, что личностные детерминанты принятия решений представителями помогающих профессий в ситуации неопределенности обусловлены совокупностью индивидуально-психологических особенностей личности и характеристик их жизненной ситуации, а именно: субъекты, характеризующиеся готовностью к выработке адекватной реакции и принятию оптимального решения в ситуации неопределенности, обладают такими индивидуально-психологическими характеристиками, как жизнестойкость, толерантность к неопределенности, осмысленность жизни, а также такими, при которых существует прямая связь между уровнем толерантности к неопределенности и уровнем личной тревожности.

Участниками исследования стали работники системы здравоохранения (N=31), которые вошли в состав экспериментальной группы.

Контрольную группу исследования составили педагоги средних образовательных школ и студенты ( $N = 31$ ).

При выборе методик исследования мы ставили перед собой целью подобрать такой инструментарий, который даст возможность выявить, существует ли взаимосвязь между толерантностью / интолерантностью к неопределенности (т. е. готовностью принимать решения в ситуации неопределенности) и определенным набором личностных качеств испытуемых (а именно: смысложизненных ориентаций, уровнем жизнестойкости, локусом контроля и уровнем личностной тревожности).

Исходя из цели, задач и гипотезы исследования, были выбраны следующие психодиагностические методики: Шкала толерантности к неопределенности Стенли Баднера; Тест жизнестойкости С. Мадди (адаптация Д.А. Леонтьева); Тест смысложизненных ориентаций (СЖО) Д.А. Леонтьева; Шкала самооценки уровня тревожности Ч. Спилбергера.

Проведенное исследование показало, что уровень толерантности к неопределенности в обеих группах респондентов находится на среднем уровне, однако, работники системы здравоохранения согласно результатам, более устойчивы к рискованным, неизвестным и проблемным ситуациям.

Кроме того, нами было доказано наличие положительной корреляционной связи между уровнем толерантности личности к неопределенности и уровнями жизнестойкости и осмысленности жизни.

Для того, чтобы подтвердить гипотезу о том, что готовность личности к решению вопросов в ситуации неопределенности напрямую зависит от уровня её личностной тревожности, был проведен корреляционный анализ для вычисления коэффициента ранговой корреляции Спирмена, который доказал сильную и обратную связь между переменными ( $R_s = -0,933$ ).

Таким образом, мы можем утверждать, что выдвигаемая гипотеза подтвердилась.

Следует также отметить, что данное исследование не исчерпывает решение всех вопросов, связанных с процессом принятия решений в ситуации неопределенности. Перспективу дальнейшего изучения видим в исследовании изменений, происходящих в психике личности, находящейся в ситуации неопределенности, а также копинг-стратегий совладания со стрессом неопределенности.

### Список литературы:

1. Канеман Д. Принятие решений в неопределённости: правила и предубеждения. – Х.: Гуманитарный центр, 2005. – 632 с.

2. Талеб Н.Н. Антихрупкость. Как извлечь выгоду из хаоса. – М.: КоЛибри, 2014. – 768 с.
3. Талеб Н.Н. Черный лебедь. Под знаком непредсказуемости. – М.: КоЛибри, 2013. – 736 с.
4. Чикесентмихайи М. Поток: Психология оптимального переживания. – М.: Альпина нон-фикшн, 2020. – 464 с.

## 2.3. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

### **МОТИВАЦИЯ К ИЗУЧЕНИЮ ПРЕДМЕТА «РУССКИЙ ЯЗЫК» КАК ВАЖНОЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ РЕГУЛЯТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА**

*Гераськова Елена Сергеевна*

*студент,*

*Московский городской*

*педагогический университет (МГПУ),*

*РФ, г. Москва*

### **MOTIVATION TO STUDY THE SUBJECT "RUSSIAN LANGUAGE" AS AN IMPORTANT PSYCHOLOGICAL CONDITION FOR THE FORMATION OF REGULATORY UNIVERSAL EDUCATIONAL ACTIONS IN ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS IN THE LESSONS OF THE RUSSIAN LANGUAGE**

*Elena Geraskova*

*Student,*

*Moscow City Pedagogical University (MGPU),*

*Russia, Moscow*

**Аннотация.** Статья посвящена проблеме формирования у младших школьников мотивации к изучению предмета «русский язык».

Опираясь на практический опыт, автор описывает пути формирования у младших школьников мотивации к изучению предмета «русский язык» на уроках по данной учебной дисциплине и рассматривает мотивацию как важное психологическое условие развития регулятивных универсальных учебных действий на уроках русского языка.

Статья представляет интерес для учителей начальных классов, студентов педагогических факультетов.

**Abstract.** The article is devoted to the problem of formation of motivation among elementary school students to study the subject "Russian language".

Based on practical experience, the author describes the ways in which elementary school students form motivation to study the subject "Russian language" in the lessons of this academic discipline and considers motivation as an important psychological condition for the development of regulatory universal educational actions in Russian lessons.

The article is of interest to elementary school teachers, students of pedagogical faculties.

**Ключевые слова:** мотивация; младшие школьники; практический опыт; уроки русского языка; регулятивные универсальные учебные действия.

**Keywords:** motivation; elementary school students; practical experience; Russian language lessons; universal regulatory educational activities.

Очень важно развивать у младших школьников умения в регулятивной сфере. Они должны уметь и планировать, и контролировать, и корректировать учебную деятельность.

Чрезвычайно важен в этом плане такой предмет, как русский язык. Дети не только изучают этот предмет, но и посредством русского языка овладевают другими предметами.

Очевидно, что важным психологическим условием формирования регулятивных универсальных учебных действий у младших школьников на уроках русского языка является мотивация к изучению данного предмета.

В переводе с французского («motif») термин «мотив» означает «побудительная причина». В современной психологии под мотивом подразумевается такое психическое явление, которое становится побуждением к деятельности.

Мотивация – это совокупность таких факторов, которые активизируют и направляют мышление и поведение.

Разными учащимися движут одновременно множество мотивов. Мотив при этом выступает в качестве компонента такой сложной системы, как мотивационно-потребностная сфера личности. По мнению Б.Ф. Ломова, это «вся совокупность мотивов, которые формируются и развиваются в течение жизни» [4, с. 134].

Л.И. Божович и ее ученики, исследуя проблему мотивации, пришли к выводу, что учебная деятельность побуждается двумя основными группами мотивов. Первая группа – это мотивы, порождаемые самой

учебной деятельностью и непосредственно связаны с содержанием и процессом учения. Вторая – это мотивы, которые находятся за пределами учебного процесса. По словам Л.И. Божович, речь идет о мотивах, «порождаемых всей системой отношений, существующих между ребенком и окружающей действительностью» [2, с. 89].

В.М Матюхина предложила классификацию мотивов, которая отчасти нуждается в уточнении, но в целом отражает суть явления.

Первая группа – мотивы, связанные с прямым продуктом познания и учения.

- Мотивы, связанные с содержанием учения (они побуждают учиться, стремиться узнавать новые факты, овладевать новыми знаниями, способами действий, проникать в суть явлений. Они позволяют сформировать *мотивацию содержанием*).

- Мотивы, связанные непосредственно с процессом учения (детей увлекает процесс обучения как с учителем, так и с другими детьми в учебной деятельности; такой процесс, как правило, избилует игровыми приемами, техническими средствами, различными инновациями. Таким образом возникает *мотивация процессом*).

Вторая группа – мотивы, связанные с косвенным продуктом учения.

- Широкие социальные мотивы

1. общественно ценные (это мотивы чести, ответственности, долга перед родителями, классом, учителем, обществом, Родиной и др.);

2. узколичностные (мотивы самоутверждения, самоопределения, самосовершенствования – так называемая престижная мотивация);

3. «мотивы избегания неприятностей» (мотивы, основанные на негативе, когда учение проходит на основе принуждения, страха «наказания» (за плохие отметки, за результат ниже ожидаемого и т.п.))

Формируя мотивацию к изучению такого сложного и крайне необходимого предмета как «русский язык», важно, чтобы педагог понимал, на какие мотивы в первую очередь необходимо ориентироваться, чтобы реализовать учебную деятельность, чтобы она была наиболее эффективна и продуктивна.

Неоспорим тот факт, что вызвать интерес к предмету может только тот учитель, кто сам увлечен его содержанием и ориентирован на пробуждение интереса к данному предмету и у учащихся, кто мастерски внедряет на уроке новые методики, технологии, разного рода инновации, игровые приемы обучения, использование которых, по мнению Ф.А. Сидоришина, особо эффективны для достижения различных целей в учебном процессе и для создания у младших школьников мотивации к изучению предмета «русский язык», ведь

первоклассники еще вчера были дошкольниками, для которых игра была ведущей деятельностью [6, с. 516].

Начинать формировать мотивацию к изучению предмета «русский язык» у детей надо уже в 1 классе с первых дней. На наш взгляд, УМК по программе «Школа России» очень подходит для этих целей, т.к. его содержание всецело направлено на создание мотивации к учебной деятельности, на развитие интереса к предмету «русский язык», к русской культуре, к русской литературе.

Уже на первых страницах Азбуки первоклассники обращаются к русскому фольклору. Дети с удовольствием вспоминают русские народные сказки. Например, на странице 5, работая по темам «Предложение», «Речь», учащиеся, придумывая предложения по картинкам к сказкам «Гуси-лебеди» и «По щучьему велению», составляют текст сказок. Им очень нравятся такие уроки. Особый интерес вызывает инсценирование этих сказок. Дети с радостью обыгрывают разные сюжетные повороты. Увлеченные самим процессом учения, дети постепенно приобретают различные умения в регулятивной сфере. Они учатся ставить цель (сейчас мы будем инсценировать сказку), составлять план действий (какие события за какими следуют, какие герои вслед за какими героями совершают действия), оценивать свою работу (понравилась ли сказка, какой герой вызывает одобрение, какой – порицание).

На странице 6 картинка к сказке «Теремок». Современные технические средства позволяют и учителю, и детям реализовать самые дерзкие планы. Например, можно предложить детям посмотреть мультфильм «Теремок». И сказать им, что «звук не работает и предложить «озвучить» мультфильм». Это не менее занимательно, чем инсценировка.

На странице 7 – картинка к сказке «Репка». Вдохновленные предыдущей работой по сказкам «Гуси-лебеди», «По щучьему велению», «Теремок», первоклассники с удовольствием ставят новые цели (они предлагают и инсценировать сказку, и пересказать, и показать маленький кукольный спектакль). Если позволяют технические и материальные средства для этого, то организовать и показать такой мини-спектакль – это достаточно просто. (Для этого понадобится небольшая ширма и несколько кукол, которые надеваются на пальцы). Творческая обстановка на таком уроке позволяет выявить много способностей у разных учеников. Дети прекрасно ставят цели, распределяют роли, обозначают кто и за кем произносит свои слова по роли. После спектакля анализируется и оценивается работа каждого.

Аналогично можно построить работу по любой сказке.

Главное, что у первоклассников возникает интерес и любовь к этому предмету, они ждут этих уроков.

На первых же страницах Азбуки дети знакомятся и с пословицами и поговорками, узнают, как красива и богата русская речь.

На странице 11 рисунок к сказке А.С. Пушкина «Сказка о мертвой царевне и семи богатырях». Теперь младшие школьники знакомятся и с авторской сказкой. Несомненно, что знакомство и с русским фольклором, и с произведениями русской классической литературы не только обогащает детей, но и развивает интерес и к русской литературе, и к русской культуре.

Младшие школьники рады узнать и о русском быте, и об укладе жизни русских людей.

Теперь у детей может формироваться мотивация к изучению предмета «русский язык» не только процессом обучения, но и содержанием. Первоклассники с большим интересом начинают изучать русский язык, узнавать факты из истории языка.

Эта работа может (да и, наверное, должна) подкрепляться и внеклассными мероприятиями (различные утренники «Что за прелесть эти сказки»; выставки рисунков и иллюстраций к различным сказкам, пословицам, поговоркам; конкурсы на лучшее знание русского фольклора и др.), и внешкольными мероприятиями (экскурсии, посещение театров, выставок, посвященных данной тематике). Наиболее ошутим эффект от такой работы, когда родители поддерживают педагога и продолжают его начинания с детьми и дома.

Практика показывает, что организованная таким образом учебная деятельность позволяет сформировать уже в первые месяцы обучения мотивацию к изучению русского языка.

Содержание программного материала в учебниках по русскому языку для 2, 3 и 4 класса позволяет продолжить и углубить начатую в 1 классе работу. Великолепные «картинные галереи» в этих учебниках позволяют регулярно обращаться к шедеврам русских художников и мотивируют посещать «Третьяковскую галерею» и другие подобные выставки и музеи.

Читая на уроках литературного чтения произведения русских писателей-классиков, младшие школьники могут продолжить знакомство с русской классикой на различных театральных сценах.

Таким образом, у детей просыпается интерес, а затем и любовь и к русской культуре, и к русскому языку, а это залог того, что младшие школьники будут с увлечением изучать предмет «русский язык», что позволит учителю реализовать любые задачи, в том числе и сформировать необходимые умения в регулятивной сфере.

### Список литературы:

1. Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя / Под ред. А.Г. Асмолова [Текст]. Москва: Просвещение, 2014. - 152 с.
2. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте. - М: Просвещение, 2001. С. 300.
3. Канакина В.П., Горецкий В.Г., Бойкин М.В. Русский язык. Рабочие программы. Предметная линия учебников системы «Школа России». 1 – 4 классы: пособие для учителей общеобразоват. Организаций. Москва: Просвещение, 2014. – 340 с.
4. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – Москва, 1984. С. 446.
5. Савенков А.И. Учебные исследования в начальной школе // Начальная школа, 2010. № 12. С. 101.
6. Сидоришин Ф.А. Развитие одаренности подростков с применением игровых заданий в условиях временных детских коллективов // Психология одаренности и творчества, 2019. С. 515-520.

**ПСИХОПРОФИЛАКТИКА СУИЦИДА  
И КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ СУИЦИДАЛЬНЫХ  
ПОДРОСТКОВ. ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ПСИХОЛОГА  
«ЦЕНТРА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ,  
МЕДИЦИНСКОЙ И СОЦИАЛЬНОЙ ПОМОЩИ»**

***Геронтиди Ирина Владимировна***

*педагог-психолог,*

*ГОБУ МО «Центр психолого-педагогической,*

*медицинской и социальной помощи»,*

*РФ, г. Мурманск*

**PSYCHOPROPHYLAXIS OF SUICIDE AND COUNSELING OF  
SUICIDAL ADOLESCENTS. FROM THE EXPERIENCE OF A  
PSYCHOLOGIST AT THE CENTER FOR PSYCHOLOGICAL,  
PEDAGOGICAL, MEDICAL AND SOCIAL ASSISTANCE"**

***Irina Gerontidi***

*Educational psychologist, center for prevention*

*of juvenile delinquency, GOBU MO*

*"center for psychological and pedagogical,*

*medical and social assistance",*

*Russia, Murmansk*

**Аннотация.** В статье представлены результаты исследования отношения в подростковой среде к суицидальному поведению и подросткам-суицидентам. В исследовании приняли участие 100 подростков в возрасте от 13 до 17 лет, учащиеся средних школ, гимназий и ВУЗов г. Мурманска. Исследование выявило амбивалентность чувств к самому акту суицида и суицидентам, эмоциональную зависимость старших подростков от родителей и особую значимость детско-родительских отношений в профилактике суицидального поведения, возможности осознания собственного жизненного потенциала участниками исследования. В статье рассмотрены разные подходы психологической помощи подросткам с суицидальными намерениями. Результаты анкетирования и опыт оказания психологической помощи подросткам с суицидальными намерениями, показывали, что наиболее

эффективный подход профилактики суицида – расширение жизненного потенциала подростка (V. Frankl).

**Abstract.** The article presents the results of a study of the attitude of adolescents towards suicidal behavior and adolescent suicides. The study involved 100 adolescents aged 13 to 17 years old, students of secondary schools, gymnasiums and universities in Murmansk. The study revealed the ambivalence of feelings towards the very act of suicide and suicides, the emotional dependence of older adolescents on their parents and the special significance of parent-child relationships in the prevention of suicidal behavior, the possibility of realizing their own life potential by the study participants. The article discusses different approaches to psychological assistance to adolescents with suicidal intentions. The results of the questionnaire survey and the experience of providing psychological assistance to adolescents with suicidal intentions showed that the most effective approach to preventing suicide is to expand the life potential of a teenager (V. Frankl).

**Ключевые слова:** подросток; суицид; суицидальные намерения; жизненный потенциал; эмоциональная зависимость; суицидальное поведение.

**Keywords:** adolescent; suicide; suicidal intentions; life potential; emotional dependence; suicidal behavior.

В данной работе затрагиваются причины возникновения у подростков суицидальных намерений, отношение к явлению суицида в подростковой среде, варианты оказания помощи. Отношение к суициду в обществе, в том числе в подростковой среде, отрицательное, но отношение к подростку-суициденту, амбивалентное или сочувствующее. Желание помочь, удержать от фатального шага, трудно осуществимо людьми, окружающими потенциального суицидента. Результаты анкетирования показали актуальность информирования подростков о суицидальном поведении: по мнению участников анкетирования, полученная информация дает возможность людям, находящимся рядом с потенциальным суицидентом: заметить признаки суицидальных намерений, отнестись серьезно к причинам, побудившим подростка к решению уйти из жизни, и уберечь его от этого поступка.

В современной литературе, отводится важное место освещению вопросов суицидального поведения и методов оказания эффективной помощи подросткам, выбирающим смерть как выход из создавшейся трудной жизненной ситуации [1; 2]. Это соответствует актуальному запросу общества на снижение детской и подростковой смертности.

Современные исследования в области суицидологии показали, что уберечь от формирования суицидального поведения поможет создание условий для удовлетворения таких потребностей человека, как потребность в принадлежности, достижении, автономии, воспитании и понимании [4].

«Психологический смысл подросткового суицида (точнее говоря, суицидального поведения, так как попытки гораздо чаще оказываются неудачными) – это крик о помощи, стремление привлечь внимание к своему страданию. Настоящего желания умереть, как правило, в этом возрасте нет; представление о смерти крайне неотчетливо, инфантильно. Е.М. Вроно пишет: «Желание устранился лишь на время, «умереть не до конца» – типичное подростковое решение трудной ситуации». Смерть представляется желаемым длительным сном, отдыхом от невзгод, способом попасть в другой мир» [1].

Как правило, подростки прямо или косвенно дают своим друзьям и близким понять, что собираются уйти из жизни. Проблема состоит в том, что подростка не слышат, когда он говорит о своих суицидальных намерениях. Когда близкие и друзья не реагируют на призыв о помощи, подросток уже ни у кого не надеется найти поддержку, чувствует себя одиноким и ненужным в этом мире, и делает роковой шаг.

С целью выяснения отношения несовершеннолетних к суицидальному поведению студентам – первокурсникам ВУЗов и учащимся старших классов средних образовательных школ г. Мурманска были предложены анкеты, содержащие следующие вопросы:

1. Что вы чувствуете, когда слышите о самоубийстве?
2. Какие чувства испытываете по отношению к самоубийце?
3. Какие слова вы бы сказали человеку, собирающемуся покончить жизнь самоубийством, чтобы удержать его от этого шага?

Всего было опрошено 100 человек.

Таблица 1.

Анкета

| Вопросы   | Ответы, которые отражают отношение опрошенных студентов и учащихся к проблеме суицида:  |
|---|---|
| Вопрос 1.<br>Что вы чувствуете, когда слышите о самоубийстве?       | «Становится страшно, непонятно, почему он так делает, что подвигло его на этот шаг»   |
|   | «Глупые люди»   |
|   | «Негодование. Суицид – это глупо. Хорошо, что я жива»   |
|   | «Жалость к его родителям и близким, и жалость к самому самоубийце, потому что не нашел выхода из ситуации»  |
|   | «Мне жалко этого человека, потому что когда он умирает ему больно, и больно его родителям»  |
|   | «Скорбь, боль по отношению к родителям. Непонимание этого поступка у подростков».   |
|   | «Это ужасно, жизнь это самое ценное, что есть у человека!»  |
|   | «Зачем человек это сделал, и каково в дальнейшем будет его родне»   |
|   | «Отрицательно отношусь к самоубийству, я не понимаю таких людей»  |
|   | «Сложно объяснить это состояние, но оно похоже сильно на страх, отрицательная оценка к данной ситуации, отношение более чем негативное к таким людям» |
|   | «Сильное непонимание, печаль, жалость»  |
|   | «Ужас, утрату, печаль за своих близких»   |
| «Мне неприятно»   |   |
| Вопрос № 2:<br>Какие чувства испытываете по отношению к самоубийце? | «Мне его жалко, хочется помочь»   |
|   | «У меня непонимание к таким людям: зачем это делать, ведь все наладится в твоей жизни, рано или поздно»   |
|   | «Жалкий человек, не нашел другого выхода»   |
|   | «Ему надо чем-то помочь»  |
|   | «Понимание, осознание того, что это есть и никуда от этого не убежишь»  |

|   |   |
|---|---|
| <p>Вопрос №3:<br/>Какие слова вы бы сказали человеку, собирающемуся покончить жизнь самоубийством, чтобы удержать его от этого шага?</p>          | «Зачем тебе умирать? Мы не можем пройти половину пути и остановиться. Нам, что жизнь дана для того, чтобы погулять, попробовать покурить, пить и все? Это вся жизнь? Родители зря тебя воспитывали, заботились, обучали? Подумай, друг! Подумай о родителях, они любят тебя! Им будет очень больно за твою смерть». |
|   | «Человеку дана жизнь не для того, чтобы ты уходил из жизни по своей воле. Ты человек видящий, слышащий, ходящий. У тебя все хорошо, а некоторым людям нужно зрение, слух или он хочет ходить, но не может. Так цени свою жизнь, цени каждый момент и мгновение».  |
|   | «Думаешь, что если умрешь, то все проблемы решаться? Глупость! Смерть-это не решение! Со своими проблемами надо бороться! Самоубийство – это грех!»   |
|   | «В жизни много всего, ради чего стоит жить. Решать проблемы таким способом – глупо, это слабость»   |
|   | «Решить можно все проблемы, близкие всегда поддержат, жизнь и так слишком коротка, чтобы обрывать её еще раньше».   |
|   | «Хочешь – убивай себя. Только подумай, как будет тем, людям, которые тебя любят и ценят. У каждого в жизни наступает момент, когда надо сделать выбор...»   |
|   | «Призадуматься о родителях, что будет с ними. Не думать только о себе. Всегда есть шанс все исправить».   |
|   | «Главное, чтобы он подумал, стоит ему это делать, нужно ли ему. И главное, чтобы подумал о своих родных, каково им будет, если это случится»  |
|   | «Попыталась бы объяснить, что не все потеряно, что не стоит так поступать, не попробовав решить те проблемы, которые его привели к этому».  |
|   | «В жизни есть за что бороться, кого любить, то, о чем ты думаешь - не стоит того».  |
| Результаты анкетирования показали, что участники занятий испытывали одновременно противоречивые чувства по отношению к акту суицида и суициденту. |   |

| <b>Какие слова вы бы сказали человеку, собирающемуся покончить жизнь самоубийством, чтобы удержать его от этого шага</b> |        |
|--|--------|
| Совет подумать о родителях   | 45,83% |
| Совет ценить жизнь, обратить внимание на позитивные стороны жизни  | 2%     |
| Просьба не умирать   | 12,67% |
| Призыв к ответственности за свой поступок  | 20%    |
| Это не выход   | 3%     |
| Грех   | 4,17%  |
| Личное дело суицидента   | 4,83%  |
| Зависит от ситуации и от того, кем этот человек приходится анкетирруемому  | 7,50%  |

При резко отрицательном отношении к акту суицида, отвечавшие на вопросы, одновременно испытывали к суициденту жалость. Некоторые по отношению к суициденту вместе с жалостью испытывали отвращение и презрение. Но при этом большинство анкетированных, продемонстрировали свое желание помочь человеку, уберечь его от непоправимого поступка (83,50% – дали однозначно негативную оценку такому решению проблемы и предложили свои варианты выхода из трудной ситуации). Только 4,83 % из опрошенных, равнодушно отнеслись к судьбе человека, решившего свести счеты с жизнью. Из чего можно сделать вывод, что в целом отношение к суициду в молодежной и подростковой среде – отрицательное.

Кроме того, анкетирование показало значимость детско-родительских отношений и эмоциональную зависимость старших подростков от родителей. Для большинства опрошенных, тема суицида неразрывна с болью и горем родителей суицидента.

Результаты анкетирования также показали актуальность информирования подростков о суицидальном поведении: по мнению участников анкетирования, полученная информация дает возможность людям, находящимся рядом с потенциальным суицидентом заметить признаки суицидальных намерений, отнестись серьезно к причинам, побудившим подростка к решению уйти из жизни, и уберечь его от этого поступка. Важно помнить, что большинство подростков, планирующих или совершающих суицид, на самом деле умирать не хотят. Суицидальное поведение следует рассматривать как просьбу о деятельной помощи.

Кроме того, данная анкета – один из способов осознания собственных жизненных стимулов и формирования позитивного мышления.

Для того, чтобы действительно помочь подросткам в ситуации, из которой они видят только один выход – самоубийство, важно понимать, что они просто пытаются решить одну или несколько проблем, которые, на их взгляд, им не по плечу. Эти проблемы причиняют им эмоциональную и физическую боль, и суицид представляется им надежным средством эту боль остановить. Э. Шнейдман подчеркивал важность одного психологического механизма, лежащего в основе суицидального поведения, – душевной боли, возникшей из-за фрустрации таких потребностей человека, как потребность в принадлежности, достижении, автономии, воспитании и понимании [9].

Степень вероятности самоубийства психолог может выяснить, задавая косвенные вопросы, используя тактику "постепенного" расспроса.

Такая постепенность опроса дает возможность точнее узнать, как далеко зашел клиент в своих мыслях о смерти.

Сделанный вывод можно проверить, воспользовавшись шкалой оценки угрозы суицида, разработанной Американской ассоциацией превенции суицидов. Шкала предназначена для экспресс-диагностики.

Таблица 2.

## Шкала оценки угрозы суицида (Рамек, 2004)

| Пол   |             | Мужской  |
|---|-------------|--|
| Возраст                                       |             | 12-24, 45 и старше   |
| Депрессия                                     |             | Депрессивные состояния в прошлом, депрессия в настоящее время  |
| Предыдущие попытки                            |             | Да   |
| Зависимость от психоактивных веществ          |             | Да   |
| Потеря рационального мышления                 |             | Иррациональное мышление, психотическое состояние   |
| Нехватка социальной поддержки                 |             | Нет семьи, друзей, круга общения   |
| Конкретный план                               |             | Время, место, способ   |
|   |             | Летальность данного способа исполнения   |
|   |             | Легкость его исполнения  |
| Отсутствие близкого человека                  |             | Одинокий, овдовевший, разведенный, живущий отдельно  |
| Болезни                                       |             | Хроническое заболевание, сопровождающееся сильными болями и / или утратой трудоспособности, подвижности, с плохим медицинским прогнозом. |
| ИТОГО   |             |  |
| <b>Оценка (количество отмеченных пунктов)</b> |             |  |
| 0-2   | УРОВЕНЬ I   | Невысокая степень суицидального риска  |
| 3-4   | УРОВЕНЬ II  | Средний уровень суицидального риска  |
| 5-6   | УРОВЕНЬ III | Высокая степень суицидального риска  |
| 7-10  | УРОВЕНЬ IV  | Очень высокая степень суицидального риска  |

Основатель логотерапии V. Frankl предлагает оценивать вместо вероятности самоубийства величину жизненного потенциала и

спрашивать клиента не о причине нежелания жить, а о смысле жизни для него, обращая внимание суицидного клиента на позитивные аспекты его жизни. Чем больше находится нитей, связывающих клиента с жизнью, тем менее вероятно самоубийство [8]. Консультант не должен пытаться изменить чувства клиента. Он может только реорганизовать их в более конструктивное целое. Боль, которую испытывает человек в кризисе, мотивирует его на поиск новых путей решения, ресурсов, на приобретение новых навыков. Индивидуальное консультирование подростков по данной проблеме в первую очередь должно быть направлено на осознание ими собственной ценности и значимости, и умения использовать внутренние ресурсы. «...даже, когда родители тебе запрещают, ... ты все равно свободен, потому что ты есть, и не важно сколько у тебя пространства...» (девочка-подросток, 14 лет).

Результаты исследования отношения к проблеме суицидального поведения и опыт психологической помощи подросткам с суицидальными намерениями позволяют *заключить*, что подростки к акту суицида относятся отрицательно, и сочувствуют подросткам – суицидентам. Наиболее убедительная причина, мотивирующая отказаться от самоубийства, по мнению подростков – это страдания родителей и близких. Кроме того, выводы, сделанные на основании анализа ответов на вопросы анкеты, приводят к *выводу* необходимости информирования о проблеме суицида и индикаторах суицидального поведения, что поможет окружающим оказать психологическую поддержку подростку, испытывающему жизненные трудности.

### Список литературы:

1. Визель Т.Г., Сенкевич Л.В., Яньшева В.А., Железнова А.К. Девиантное поведение подростков: теории и эксперименты. Монография. – Тула, 2007. – 341 с.
2. Дольто Ф. На стороне подростка / Пер. с французского А.К. Борисовой/Екатеринбург, Рама Пабблишинг, 2010. – 292 с.
3. Корнилова Т.В. Подростки групп риска / Татьяна Васильевна Корнилова, Елена Леонидовна Григоренко, Сергей Дмитриевич Смирнов. – СПб. [и др.]: Питер, 2005. – 336 с.
4. Кочюнас Р. Основы психологического консультирования. М.: «Академический проект», 1999. – 240 с.
5. Малкина-Пых И.Г. Помощь в кризисных ситуациях. – СПб.: Прайм-ЕВРО-ЗНАК, 2009. – 960 с.
6. Меннингер К. Война с самим собой : [пер. с англ.] / Карл Меннингер. – М.: Эксмо-Пресс, 2001. – 477 с.

7. Психологическая помощь подростку в кризисных ситуациях : профилактика, технологии, консультирование занятия, тренинги / авт.-сост. М.Ю. Михайлина, М.А. Павлова. – Волгоград : Учитель, 2009. – 207 с.
8. Франкл В. "Логотерапия и экзистенциальный анализ: статьи и лекции. – М.: Альпина нон-фикшн, 2018. – 344 с.
9. Шнейдман Э. Душа самоубийцы. М.: Смысл, 2001. – 64 с.
10. Шнейдер Л.Б. Девиантное поведение детей и подростков. – М.: Академический Проект : Триста, 2005. – 334 с.
11. Суицидология: учебное пособие / И.Л Шелехов, Т.В. Каштанова, А.Н. Корнетов, Е.С. Толстолес. – Томск: Сибирский государственный медицинский университет, 2011. – 203 с.
12. Суицидология: прошлое и настоящее. Проблемы сомаубийства в трудах философов, социологов, психотерапевтов, художественных текстах / под ред. А.Н. Моховикова. – М.: Които-Центр, 2001. – 337 с.
13. Трагические самоубийства / [авт.-сост. Е.А. Останина]. – М. : Вече, 2003. – 393 с.
14. Банников Г.С. Не допустить! / Г.С. Банников, Т.С. Павлова // Нарконет. – 2015. – № 4. – С. 23-25.

## СООТНОШЕНИЕ МОТИВАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ В СТУДЕНЧЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

*Паскарь Мария Александровна*

*студент,*

*Брянский государственный университет  
им И.Г. Петровского,  
РФ, г. Брянск*

## CORRELATION OF MOTIVATION OF EDUCATIONAL ACTIVITY AND LIFE-MEANING ORIENTATIONS IN STUDENT AGE

*Maria Paskar*

*Student of Bryansk state University  
named after I.G. Petrovsky,  
Russia, Bryansk*

**Аннотация.** В данной статье рассматривается мотивация учебной деятельности и смысложизненные ориентации в студенческом возрасте. Проанализированы результаты методик и выявлена взаимосвязь между мотивацией учебной деятельности и смысложизненными ориентациями у студентов.

**Abstract.** This article discusses the motivation of educational activities and life-meaning orientations in student age. The results of the methodology are analyzed and the relationship between the motivation of educational activities and the life-meaning orientations of students is revealed.

**Ключевые слова:** мотивация; мотивация учебной деятельности; осмысленность жизни; смысложизненные ориентации; студенческий возраст; статистическая обработка.

**Keywords:** motivation; motivation of educational activity; meaningfulness of life; life-meaning orientations; student age; statistical processing.

В настоящее время является актуальным изучение одной из главных составляющих образовательного процесса высшего учебного заведения –

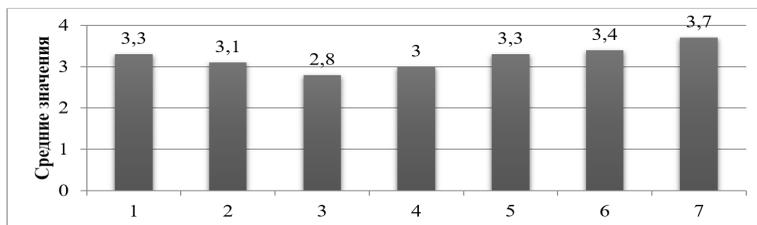
мотивации учебной деятельности студентов, влияющей на повышение эффективности качества получаемого образования [1; с. 59]. Мотивационная направленность студентов при построении перспективы будущего, определении профессиональных и жизненных планов определяет доминирующие мотивы его поступления в вуз, какие цели преследует, каким специалистом в будущем стремится стать [2; с. 168]. Поэтому перед каждым индивидом в студенческом возрасте встает задача самостоятельного построения системы ценностей, норм, смысловых установок. Именно в этом возрасте ценности личности становятся наиболее осознанными, чем были ранее, и отражаются в сознании в виде смысложизненных ориентаций, которые направляют личностное развитие и поведение, определяют выбор жизненного пути, самоопределение индивида и его потенциал по отношению к настоящему и будущему [5; с. 136]. Так, наличие положительной мотивации учебной деятельности студентов является одним из условий благоприятного личностного развития и эффективной профессиональной подготовки [3; с. 64].

В исследованиях отечественных и зарубежных ученых накоплен довольно большой теоретический и эмпирический материал изучения мотивации учебной деятельности и смысложизненных ориентаций. Исследованием проблемы мотивации занимались Л.И. Божович, Е.П. Ильин, А.Н. Леонтьев, А. Маслоу, Г. Мюррей, Б. Вайнер, Д. МакКлелланд и другие. Проблема смысла жизни исследовалась С.Франком, Д.А. Леонтьевым, Б.Г. Ананьевым, И.С. Коном, А.Г. Асмоловым, Г.А. Вайзером, В.Г. Асеевым и другими

На основе теоретического анализа проблемы нами было проведено эмпирическое исследование, гипотезой которого послужило предположение о существовании взаимосвязи между мотивацией учебной деятельности и смысложизненными ориентациями у студентов. Эмпирическое исследование проводилось на базе ФГБОУ ВО «Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского». Испытуемыми выступили студенты в возрасте от 18 до 23 лет в количестве 30 человек.

В качестве инструментария было выделено две методики: методика «Диагностика учебной мотивации студентов» (А.А.Реан и В.А.Якунин, модификация Н.Ц.Бадмаевой), методика «Тест смысложизненных ориентаций» Д.А. Леонтьева.

Анализ результатов по методике «Диагностика учебной мотивации студентов» (А.А. Реан и В.А. Якунин, модификация Н.Ц. Бадмаевой) позволил нам выявить доминирующие мотивы учебной деятельности студентов (рисунок 1).

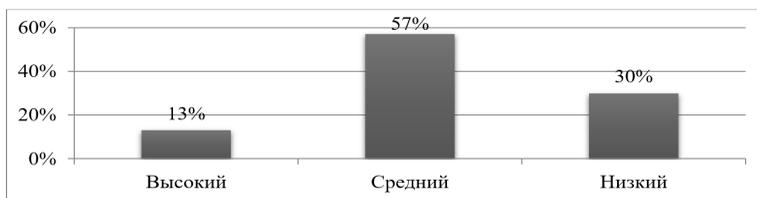


Примечания: 1 – Коммуникативные мотивы; 2 - Мотивы избегания; 3 - Мотивы престижа; 4 - Профессиональные мотивы; 5 - Мотивы творческой самореализации; 6 - Учебно-познавательные мотивы; 7 - Социальные мотивы.

### **Рисунок 1. Результаты изучения учебной мотивации студентов**

Из рисунка 1 видно, что наиболее выраженными являются социальные мотивы, связанные с различными видами социального взаимодействия респондентов с другими людьми, а также выражающиеся в стремлении занять определенную позицию в отношениях с окружающими, получить их одобрение, заслужить авторитет. Также выраженными являются учебно-познавательные мотивы, свидетельствующие об ориентации исследуемых на овладение новыми знаниями, учебными навыками и отражающие стремление испытуемых к самообразованию, их направленность на самостоятельное совершенствование способов добывания знаний. Наименее выраженными являются мотивы престижа, что указывает на то, что испытуемые не стремятся к получению или поддержанию высокого социального статуса.

Затем с целью изучения осмысленности жизни студентов была применена методика «СЖО» Д.А. Леонтьева (рисунок 2).

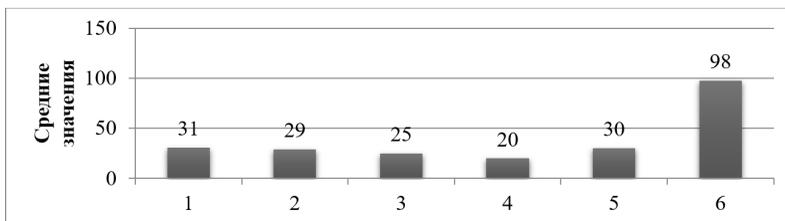


### **Рисунок 2. Результаты изучения осмысленности жизни студентов**

Из рисунка 2 видно, что в данной выборке преобладает средний показатель осмысленности жизни, тогда как исследуемых, имеющих высокий и низкий уровни осмысленности жизни, значительно меньше.

Таким образом, было выявлено, что жизнь студентов в общем виде наполнена смыслом.

Далее была проведена диагностика выраженности смысло-жизненных ориентаций у студентов по методике «СЖО» Д.А. Леонтьева (рисунок 3).



*Примечания: 1 – Цели в жизни; 2 - Процесс жизни или интерес и эмоциональная насыщенность жизни; 3 - Результативность жизни или удовлетворенность самореализацией; 4 - Локус контроля-Я (Я – хозяин жизни); 5 - Локус контроля-жизнь или управляемость жизни; 6 - общий показатель ОЖ.*

**Рисунок 3. Результаты выраженности смысло-жизненных ориентаций у студентов**

Из рисунка 3 видно, что показатели смысло-жизненных ориентаций респондентов находятся в норме и имеют средний уровень. Испытуемые чётко осознают цели своего будущего и жизни, направленность и временную перспективу, представляют смысл и результативность своей жизни, самореализации, представления о себе как о сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора и убежденность контроля своей жизни. Таким образом, полученные результаты указывают на то, что респонденты в большей степени ориентированы в будущее, чем на настоящее (процесс) и результат жизни (прошлое). Уровень оценки локуса контроля свидетельствует о том, что при достаточно большой убежденности испытуемых в своих возможностях, они мало верят в свои силы контролировать события собственной жизни и не всегда берут ответственность за них на себя.

Затем был проведен корреляционный анализ, выявляющий взаимосвязь между мотивацией учебной деятельности и смысло-жизненными ориентациями в студенческом возрасте (таблица 1).

Таблица 1.

Результаты корреляционного анализа

| Фактор                           |                        | Цели в жизни | Процесс жизни | Результативность жизни | Локус контроля – Я | Локус контроля - жизнь | Общий показатель ОЖ |
|----------------------------------|------------------------|--------------|---------------|------------------------|--------------------|------------------------|---------------------|
| Мотивы престижа                  | Коэффициент корреляции |              | 0,438         | 0,526                  |                    |                        | 0,413               |
|                                  | Значимость             |              | 0,015         | 0,003                  |                    |                        | 0,023               |
| Учебно-познавательные мотивы     | Коэффициент корреляции |              | 0,386         | 0,445                  | 0,520              | 0,396                  | 0,468               |
|                                  | Значимость             |              | 0,035         | 0,014                  | 0,003              | 0,030                  | 0,009               |
| Социальные мотивы                | Коэффициент корреляции |              | 0,470         | 0,424                  | 0,363              | 0,420                  | 0,524               |
|                                  | Значимость             |              | 0,009         | 0,02                   | 0,049              | 0,021                  | 0,003               |
| Мотивы творческой самореализации | Коэффициент корреляции | 0,477        | 0,460         | 0,452                  | 0,510              | 0,479                  | 0,619               |
|                                  | Значимость             | 0,008        | 0,011         | 0,012                  | 0,004              | 0,007                  | 0                   |

В ходе корреляционного исследования наличия взаимосвязи между мотивацией учебной деятельности и смысложизненными ориентациями студентов с помощью коэффициента линейной корреляции Пирсона была выявлена положительная связь между показателями «Мотивы престижа» и «Процесс жизни» ( $r = 0,438$ ,  $p_{0,05}$ ), «Результативность жизни» ( $r = 0,526$ ,  $p_{0,01}$ ), «Общий показатель осмысленности жизни» ( $r = 0,413$ ,  $p_{0,05}$ ). Наличие этих взаимосвязей свидетельствует о зависимости выраженности мотива престижа учебной деятельности и осмысленностью жизни, возможностью ставить перед собой цели и достигать их. Следовательно, при возрастании мотива престижа, увеличивается осмысленность жизни, возрастает число достигнутых целей, прожитые годы имеют большое значение, и наоборот.

Была выявлена положительная связь между показателями «Учебно-познавательные мотивы» и «Процесс жизни» ( $r = 0,386$ ,  $p_{0,05}$ ), «Результативность жизни» ( $r = 0,445$ ,  $p_{0,05}$ ), «Локус контроля - Я» ( $r = 0,520$ ,  $p_{0,01}$ ), «Локус контроля - жизнь» ( $r = 0,396$ ,  $p_{0,05}$ ), «Общий показатель осмысленности жизни» ( $r = 0,468$ ,  $p_{0,01}$ ). Наличие этих взаимосвязей свидетельствует о зависимости выраженности учебно-познавательных мотивов и смысложизненных ориентаций. Следовательно, при увеличении учебно-познавательных мотивов, возрастает осмысленность жизни, чётко осознаются смысл и результативность жизни, возрастает стремление к самореализации, точнее представления о себе, и наоборот.

Была выявлена положительная связь между показателями «Социальные мотивы» и «Процесс жизни» ( $r = 0,470$ ,  $p_{0,01}$ ), «Результативность жизни» ( $r = 0,424$ ,  $p_{0,05}$ ), «Локус контроля - Я» ( $r = 0,363$ ,  $p_{0,05}$ ), «Локус контроля - жизнь» ( $r = 0,420$ ,  $p_{0,05}$ ), «Общий показатель осмысленности жизни» ( $r = 0,524$ ,  $p_{0,01}$ ). Наличие этих взаимосвязей свидетельствует о зависимости выраженности социальных мотивов и смысложизненных ориентаций. Следовательно, при увеличении социальных мотивов, возрастает осмысленность жизни, чётко осознаются смысл и результативность жизни, возрастает стремление к самореализации, точнее представления о себе, и наоборот.

Была выявлена положительная связь между показателями «Мотивы творческой самореализации» и «Цели в жизни» ( $r = 0,477$ ,  $p_{0,01}$ ), «Процесс жизни» ( $r = 0,460$ ,  $p_{0,05}$ ), «Результативность жизни» ( $r = 0,452$ ,  $p_{0,05}$ ), «Локус контроля - Я» ( $r = 0,510$ ,  $p_{0,01}$ ), «Локус контроля - жизнь» ( $r = 0,479$ ,  $p_{0,01}$ ), «Общий показатель осмысленности жизни» ( $r = 0,619$ ,  $p_{0,01}$ ). Наличие этих взаимосвязей свидетельствует о зависимости выраженности мотивов творческой самореализации и смысложизненных ориентаций. Следовательно, при увеличении важности мотива творческой самореализации, возрастает осмысленность жизни, чётко осознаются цели будущего, жизни и временной перспективы, представляется смысл и результативность жизни, возрастает стремление к самореализации, точнее представления о себе как о сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора и убеждённостью контроля своей жизни, и наоборот.

Таким образом, выявлено, что существует взаимосвязь между мотивацией учебной деятельности и смысложизненными ориентациями у студентов. Выявленные тенденции требуют дальнейшего, более углубленного анализа.

### Список литературы:

1. Голубева Г.Ф., Паскарь М.А. Диагностика смысложизненных ориентаций в юношеском возрасте // Современная психология и педагогика: проблемы и решения: сб. ст. по матер. I междунар. науч.-практ. конф. № 1(1). – Новосибирск: СибАК, 2017. – С. 58-64.
2. Дворецкая Т.А., Ахмадиева Л.Р. Смысложизненные ориентации и мотивы учебной деятельности студентов вузов // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. - 2018. - №3 (802). – С. 166-177.
3. Ляшенко М.В. Мотивация учебной деятельности: основные понятия и проблемы // Вестник ЮУрГУ. Серия: Образование. Педагогические науки. - 2019. - №1. - С. 53 – 73.

4. Мешкова Г.А. Особенности учебной мотивации // Вопросы педагогики. - 2019. - № 5-2. - С. 237-239.
5. Мощенко Л.С., Дроздова Н.В. Смысложизненные ориентации студентов с разным уровнем жизнестойкости (на примере студентов-психологов) // Научно-методический электронный журнал «Концепт». - 2016. - №50. - С. 133 - 140.

## 2.4. ЮРИДИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

### ОСНОВНЫЕ РИСКИ ПРОЯВЛЕНИЯ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

*Пащенко Ольга Николаевна*

*магистрант*

*Таганрогского института имени А.П. Чехова  
(филиала) федерального государственного  
бюджетного образовательного учреждения  
высшего образования Ростовский государственный  
экономический университет (РИНХ),  
РФ, г. Таганрог*

### MAIN RISKS OF DEVIANT BEHAVIOR IN PRESCHOOL

*Olga Pashchenko*

*Master's student of the Taganrog Institute  
named after A.P. Chekhov (branch)  
of the federal state budgetary educational institution  
of higher education Rostov State Economic University (RINH),  
Russia, Taganrog*

**Аннотация.** В данной статье автор ставит перед собой цель рассмотреть основные факторы развития девиантного поведения в дошкольном возрасте. Проведение анализа причин возникновения отклоняющего поведения позволяет определить методы корригирующего направления в дошкольном возрасте. Данная статья рекомендована педагогам-психологам, родителям, воспитателям дошкольных учреждений.

**Abstract.** In this article, the author aims to consider the main factors in the development of deviant behavior in preschool age. Analysis of the causes of deviant behavior allows us to determine the methods of corrective direction in preschool age. This article is recommended for educational psychologists, parents, preschool educators.

**Ключевые слова:** девиантное поведение; младшие дошкольники; дисфункциональные семьи; факторы возникновения отклоняющегося поведения; педагогика; семья; социум.

**Keywords:** deviant behavior; younger preschoolers; dysfunctional families; factors of deviant behavior; pedagogy; family; society.

В настоящее время в современном обществе происходят серьезные изменения, которые способствуют возникновению множества проблем, связанных с воспитанием детей. К большому сожалению, с каждым годом растет количество дошкольников, агрессивные и конфронтационные действия которых в лучшем случае удивляют. Неприемлемые антиобщественные действия, отсутствие интереса к учебе, неумение общаться в группе детей – все это признаки «трудного» ребенка с девиантным поведением.

Девиантное поведение – это отклонение от нормы. Когда этот термин используется для описания поведения ребенка, это означает, что его действия не укладываются в общепринятые рамки, эти действия выходят за рамки установленных норм [2]. Причины девиантного поведения в дошкольном возрасте очень разнообразны и сложны. Указать, какая из этих причин является определяющей в каждом конкретном случае, практически невозможно. По большей части, основная причина девиантного поведения – это комплекс социальных и биологических факторов, особенности физиологического и психического развития ребенка, а также особенности окружающей среды.

Девиантное поведение маленьких детей и подростков – это социальная проблема, и главная причина – неблагоприятное семейное окружение [1, с. 82]. Понятие «семейная проблема» включает в себя несколько отрицательных характеристик: внутрисемейные отношения, дефекты их количественного, структурного, гендерного и возрастного состава, взаимоотношения членов домохозяйства с различными внешними социальными институтами.

Дисфункциональным семьям, в которых создаются условия повышенного риска девиантного поведения ребенка, свойственны следующие факторы:

Первый фактор – это неполная семья, в которой воспитанием ребенка занимаются только мама или папа (или даже бабушка и дедушка). Воспитательный потенциал такой семьи формируется педагогическими, моральными, психологическими и материальными факторами. Отсутствие родителя имеет значение, поскольку ребенок, у которого нет мамы или папы, теряет целый мир эмоциональных и моральных

отношений. Но даже неполная семья с трудностями в обучении иногда приносит ребенку больше пользы, чем полная, но неполная семья.

Вторым фактором является конфликтная семья, характеризующаяся психологическим стрессом во взаимоотношениях, отсутствием взаимопонимания, различиями во взглядах, интересах, потребностях и установках. В такой семье мир – это временное обязательство. Частые конфликты и психологическое напряжение негативно сказываются на развитии личности малыша. Патологические супружеские отношения непосредственно провоцируют множество отклонений детской психики, что выражается в особенно выраженных формах девиантного поведения.

Следующим фактором является то, что в асоциальной семье предпочтению отдается антиобщественным наклонностям и паразитическому образу жизни, а ее члены часто совершают противоправные действия.

Так же, хотелось бы обратить внимание на то, что в семьях, ведущих «алкогольный образ жизни», основное беспокойство вызывает употребление алкогольных напитков. В такой семье нет социально положительных функций.

Необходимо отметить тот фактор, при котором отличие формально благополучной семьи заключается в том, что потребности и жизненные цели ее членов разрознены, нет взаимного уважения [6, с. 102]. Необходимые задачи, в том числе воспитание ребенка, выполняются формально.

Многочисленные исследования показали, что для неблагополучных семей характерны такие виды неадекватного образования как:

- скрытая халатность: родители выполняют свои обязанности чисто формально;
- излишняя строгость и требовательность к малышу;
- эмоциональное неприятие;
- чрезмерно оберегающее, чрезмерное и необоснованное преклонение перед ребенком.

Неблагоприятное семейное окружение и неподходящие методы воспитания, отсутствие общего языка с родителями, неумение строить отношения с окружающими – все это может стать предпосылкой для проявления девиантного поведения у дошкольника.

К педагогическим причинам возникновения девиантного ребенка смело можно отнести то, что нередко взрослые, требующие от ребенка дисциплины, приверженности культуре поведения, наталкиваются на вопрос дошкольника «Почему?». Ответить нужно своевременно и обоснованно. Если взрослые не могли или не хотели объяснять ребенку суть того или иного требования, результатом является формирование у ребенка искаженного представления об общепринятых нормах.

Несоответствие утверждений взрослых и реального нарушения ими этих утверждений – негативный пример для ребенка. Еще одна причина педагогического характера – злоупотребление запретами. Если взрослые превышают ограничительные меры, у ребенка вполне возможно возникнет обратная защитная реакция в форме аномального поведения.

В том случае, если взрослые не в полной мере учитывают личностные, возрастные и психологические особенности малыша, увеличивается вероятность ошибок в оценке своих способностей. А это приводит к появлению конфликтов и ненормальных проявлений в поведении.

У младших дошкольников отклонения в поведении проявляются вспышками гнева. Ребенок может очень бурно реагировать на ограничение, наложенное родителями: крик, пинки или тяжелое дыхание. Если родителям удастся игнорировать прихоти и требования малыша, научить его отвлекать его в моменты инфантильной злости, такие нежелательные проявления в последствии можно будет избежать. Необходимо учесть, что до 5 лет считаются в пределах нормы такие отклонения в поведении детей.

В старшем дошкольном возрасте ребенок узнает, что такое «борьба эмоций». Он понимает это как противоречие между восприятием своего «Я» и оценками окружающих. В этом возрасте ошибки родителей могут привести к тому, что ребенок будет поглощен собственными эмоциями. А это, в свою очередь, становится причиной девиантного поведения.

Основные проблемы детей с девиантным поведением – это их неспособность контролировать себя и эффективно взаимодействовать с другими. Для устранения искажений эмоциональной реакции и сложившихся стереотипов поведения, для восстановления полноценного контакта между малышом и его спутниками были определены такие решения как формирование у ребенка интереса к окружающим людям и стремления их понимать, закрепление коммуникативных навыков, базовых знаний правил поведения, развитие соответствующих поведенческих навыков [2]. Необходимо научить ребенка правильно оценивать себя, уравновешивать свои эмоциональные состояния, развивать умение общаться в разных ситуациях, используя разные формы.

Коррекционные методы поведения должны основываться на организации занятий, которые интересны ребенку. Поскольку основным занятием дошкольников являются игры, их в большинстве своем используют для развития коммуникативно-эмоциональной сферы. Это такие игры как коммуникативные и подвижные, сюжетные, где разыгрываются «сложные ситуации», ритмические игры со словами, читать и обсуждать сказки.

Последний пункт заслуживает особого внимания. Ведь сказки тесно связаны с играми, а потому сказочная терапия – одно из направлений коррекции и профилактики девиантного поведения у дошкольников. Сказки помогают сформировать у ребенка представления о «добре» и «зле», раскрывают его творческий потенциал, учат правильно оценивать как свои, так и чужие действия. Малышу дошкольного возраста сказка чрезвычайно привлекательна. Это позволяет свободно фантазировать и мечтать. При этом сказка для ребенка – это не только фантазия и выдумка, но и особая реальность, расширяющая рамки повседневной жизни. В сказке можно встретить сложные чувства и явления, понять мир переживаний взрослых так, как его понимают дети.

Кроме того, у маленьких детей очень развит механизм идентификации. Другими словами, малыш легко объединяет себя со сказочным персонажем, чаще всего выбирая положительного героя. Причина этого не в том, что малыш понимает всю глубину человеческих отношений. Просто если сравнивать героя с другими персонажами, положение героя больше привлекает малыша. Благодаря этому ребенок познает моральные ценности и нормы. Ребенку с девиантным поведением, помимо игр и корректирующих действий, необходимы твердый распорядок дня и правильное питание, контроль над шоу и фильмами, показываемыми по телевидению. А родителям нужно проявить терпение и понимание, чтобы научиться управлять собой.

Сегодняшняя жизнь характеризуется переоценкой устоявшихся ценностей. И в первую очередь, это человеческие отношения. Многие педагогические принципы признаны неактуальными, а новые окончательно не сформированы. Некоторые взрослые имеют недостаточный уровень психолого-педагогической культуры, а дети постоянно становятся объектами не всегда успешных педагогических экспериментов. В конечном итоге все это может привести к самым разнообразным формам девиантного поведения у детей младшего возраста и более позднего подросткового возраста.

### **Список литературы:**

1. Алексеева Е.Е. Психологические проблемы детей дошкольного возраста. – М.: Издательство Юрайт, 2017. – 195 с.
2. Бокалина Н.А. Девиантное поведение дошкольников. // Молодой ученый. – 2019. – № 47 (285). – С. 451–453. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL:<https://moluch.ru/archive/285/64222/> (дата обращения: 09.12.2020).
3. Гонина О.О. Психология дошкольного возраста. – М.: Издательство Юрайт, 2019. – 425 с.
4. Гукин Дэн. Воспитание детей. – М.: Диалектика, 2016. – 304 с.

5. Турченко В.И. Дошкольная педагогика. – М.: Флинта, 2016. – 256 с.
6. Хухлаева О.В. Психология развития и возрастная психология. – Люберцы: Юрайт, 2016. – 367 с.

**НАУЧНЫЙ ФОРУМ:  
ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ**

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

№ 1(46)  
Январь 2021 г.

В авторской редакции

Подписано в печать 11.01.21. Формат бумаги 60x84/16.  
Бумага офсет №1. Гарнитура Times. Печать цифровая.  
Усл. печ. л. 6,88. Тираж 550 экз.

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

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

16+



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