



**НАУЧНЫЙ  
ФОРУМ**  
nauchforum.ru

ISSN: 2542-1263



**№3(48)**

**НАУЧНЫЙ ФОРУМ:  
ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ**

МОСКВА, 2021



# НАУЧНЫЙ ФОРУМ: ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

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

№ 3(48)  
Март 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 XLVIII междунар. науч.-практ. конф. – № 3(48). – М.: Изд. «МЦНО», 2021. – 52 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>5</b>
<b>1.1. Общая педагогика, история педагогики и образования</b>	<b>5</b>
М.О. АУЕЗОВ ОБ ЭСТЕТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ Джунусбаева Айгуль Мутановна	5
<b>1.2. Теория и методика обучения и воспитания</b>	<b>11</b>
ХИМИЧЕСКИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ КАК МЕТОД ФОРМИРОВАНИЯ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ Охотникова Наталия Игоревна	11
ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ОБУЧАЮЩИХСЯ Середа Мария Васильевна	18
РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА НА ОСНОВЕ АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА Фалей Марина Владимировна Ли Се Гым	22
<b>1.3. Теория и методика профессионального образования</b>	<b>29</b>
ЭЛЕМЕНТЫ СМЫСЛОВОГО ЧТЕНИЯ В ВОСПИТАНИИ НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ (НА ПРИМЕРЕ СКАЗОК ОСКАРА УАЙЛЬДА) Алпарова Светлана Загитовна Лаганина Татьяна Николаевна	29
<b>Раздел 2. Психология</b>	<b>33</b>
<b>2.1. Педагогическая психология</b>	<b>33</b>
БИХЕВИОРИСТСКИЙ ПОДХОД В ОБРАЗОВАНИИ Кудрявцева Анна Александровна	33

<b>2.2. Социальная психология</b>	<b>38</b>
СПЕЦИФИКА МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ В СОВРЕМЕННОЙ СЕМЬЕ: ФЕНОМЕНОЛОГИЧЕСКИЙ И ПРОБЛЕМАТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ Нусинова Леся Степановна	38
ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ ПРИНЯТИЯ ЭКОНОМИЧЕСКИХ РЕШЕНИЙ Позняк Константин Вячеславович	48

## РАЗДЕЛ 1. ПЕДАГОГИКА

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

#### М.О. АУЕЗОВ ОБ ЭСТЕТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ

*Джунусбаева Айгуль Мутановна*

*канд. пед. наук, преподаватель,  
Алматинский Технологический Университет,  
Республика Казахстан, г. Алматы*

#### M. AUEZOV ABOUT ESTHETIC EDUCATION OF THE YOUNGER GENERATION

*Aigul Dzhunusbayeva*

*Candidate of pedagogical sciences,  
Lecturer, Almaty Technological University,  
Kazakhstan, Almaty*

**Аннотация.** В данной статье рассматриваются педагогические идеи М.О. Ауезова об эстетическом воспитании подрастающего поколения. Фундаментом всего процесса воспитания он считал знание родного языка и культуры, приобщение молодежи к богатому устному народному творчеству.

**Abstract.** In the article discusses about pedagogical ideas of M. Auevov about esthetic education of the younger generation. The foundation of the entire process of education, he considered the knowledge of the native language and culture, the introduction of young people to the rich oral folk art.

**Ключевые слова:** эстетическое воспитание; родной язык; литература; культурное наследие.

**Keywords:** esthetic education; native language; literature; cultural heritage.

1917-1930 гг. - период становления национальной школы и педагогической науки Казахстана совпал со временем формирования педагогических взглядов молодого Мухтара Ауезова (1897-1961 гг.). ученого - педагога, основоположника казахской советской литературы и известного общественного деятеля. Он начинал свою деятельность как просветитель нового времени, активный участник борьбы с неграмотностью, поборник создания новых методов воспитания и обучения детей и взрослых, как автор первых казахских букварей, книг для чтения. Отмечая огромную роль народного образования, особенно обучения и воспитания детей, М.О. Ауэзов-педагог неоднократно подчеркивал, что необходимо открывать национальные школы, и считал это первостепенной, неотложной задачей.

Процесс воспитания и образования, по мнению известного педагога, должен представлять собой процесс не стихийный, а сознательный, глубоко продуманный. Важным педагогическим принципом он считал единство воспитания и обучения.

В 20-е годы вполне закономерным было обращение педагогов к вопросам эстетического воспитания, которое заняло видное место в его педагогическом наследии. Смысл эстетического воспитания личности, по его мнению заключается в активном целенаправленном формировании и совершенствовании системы эстетических потребностей человека. Основные задачи педагога, Ауэзов видел в развитии способности восприятия прекрасного в труде, природе, в искусстве, в умении создавать прекрасное в жизни, формировании высокохудожественного вкуса в воспитании сознательного стремления к красоте.

Отводя особую роль в многогранной системе формирования всесторонне развитой личности эстетическому воспитанию молодёжи, Ауэзов как педагог и писатель в свои учебные пособия включил большой материал для воспитания чувства прекрасного, любви к малой родине. Он рекомендовал использовать окружающую среду как эстетически воспитывающий фактор, как богатый источник воспитания у школьников эстетического воспитания.

Познанию детьми объективного мира природы, родного края он придавал большое значение и потому в учебниках педагог отводил значительное внимание описанию природы. Учитывая при этом детскую впечатлительность, стремление детей осмыслить, продолжить и даже

«сочинить» в дополнение к воспринятому своё. Педагог дает яркие образы, которые не только запоминаются, но будят стремление к красоте, действенное чувство прекрасного отношение к миру.

Таким образом, известный педагог рассматривал природу как важнейшее средство эстетического воспитания. В то же время уделял огромное внимание воспитанию любви к родному краю, умению видеть красоту ее природы.

Фундаментом воспитания и образования подрастающего поколения Ауезов считал знание родного языка. Он призывал молодежь грамотно, тщательно овладевать родным языком. На родном языке всесторонне раскрываются творческие силы человечества во всех областях его деятельности. Ауезов придерживался убеждения, что язык является сокровищницей, накопившейся в процессе трудовой деятельности народа на протяжении всей его истории и потому родному языку придавал исключительное значение в жизни народа, формировании внутреннего мира ребенка. Ученый-педагог считал его неиссякаемым источником эстетического и нравственного воспитания молодежи.

Обращаясь к молодежи еще в 1917 г. в статье «Окудагы курбыларьма» он писал: «С раннего возраста нужно воспитывать и развивать чувство любви к Родине, родной земле и соотечественникам, к своей культуре – языку, литературе, истории... а если упустить свое время в воспитании, то будет поздно...» [1, 2].

Таким образом, Ауезов важнейшим направлением эстетического воспитания в рассматриваемый период считал изучение родного языка, без чего невозможно формирование эстетически развитой личности. Родной язык как сильное средство эстетического воспитания способствует раскрытию творческих способностей ребенка.

Мысли Ауезова об эстетическом воспитании молодежи через приобщение их к мировой и отечественной художественной литературе являются особенно актуальными сегодня. Как писатель и педагог Ауезов видел, что художественная литература, эмоционально воздействуя на читателя, способствует формированию творчески развитой деятельной личности.

Ауезов продолжил и усугубил начатую Алтынсариним и Абаем просветительскую линию в жизни, в литературе. По его мнению, художественные образы воспитывают в молодежи передовые идеи, учат понимать жизнь, глубоко мыслить и действовать. Он подчеркивал, что через умелый анализ образов произведений художественной литературы учитель помогает не только основному усвоению знаний, но и формированию эстетических и нравственных качеств личности.



Мухтар Ауезов как исследователь истории развития духовной жизни своего народа внес неоценимый вклад в изучение устного народного творчества. В двадцатые годы он начал собирать образцы устного поэтического творчества народа, публиковал свои мысли о них.

Большое место в эстетическом воспитании Ауезов отводил айтысу, который в устном творчестве казахского народа представлен исключительно богато. Эстетику айтыса ученый понимал как эстетику коллективного народного творчества, выражающую широко распространенные традиционные представления о прекрасном, возвышенном и низменном, трагическом и комическом. Ауезов отмечал, что этот вид устного народного творчества сыграл огромную роль в формировании самосознания молодежи. Глубоко образный язык айтыса по своей природе стал местилищем бесценных сокровищ ума, души, вдохновенно-творческого гения казахского народа [2, 76-77].

Важную роль в эстетическом воспитании молодежи Ауезов отводил сказке, отражающей нравственные и эстетические идеалы. Социально выразительными в наибольшей степени Ауезов считал бытовые сказки, основное содержание которых порождено самой жизнью трудового народа. Отмечая большую роль сказок в формировании мировоззрения подрастающего поколения, ученый - педагог особенно выделяет значение трудового процесса, положенного в основу многих сказок.

Таким образом, выдающийся ученый-педагог рассматривал богатое устное народное творчество как незаменимое средство эстетического воспитания. Богатство и разнообразие видов устного народного творчества оказывало огромное эмоциональное воздействие на формирование личности ребенка. Особое место в эстетическом воспитании подрастающего поколения занимают сказки, отражающие эстетические и нравственные ценности своего народа.

Труд как важное средство эстетического воспитания занимал одно из центральных мест в педагогической деятельности Ауезова. По его мнению. Труд способствует формированию высоких и нравственных качеств, чувство ответственности за порученное дело, развивает волю и инициативу. В своих коротких рассказах для детей и стихотворениях видно стремление Ауезова приобщить их к труду, показать его красоту. «Слабый запах цветов и душистого сена разносится. Где то птичка поет, но не слышит народ звонкой песни – работать торопится»- писал М.О. Ауезов [2, 58].

В труде раскрываются духовное богатство человека: моральные, эстетические, интеллектуальные. Именно на эту сторону труда указывал Ауезов, когда говорил о воспитании будущего поколения. Труд не

только основа жизни, но и неисчерпаемый источник морального, эстетического и нравственного удовлетворения. Трудовое воспитание, по глубокому мнению Ауезова, неотделимо от умственного, нравственного, находится в единстве и взаимосвязи с нравственным, эстетическим и физическим воспитанием. Труд способствовал раскрытию и реализации богатых внутренних возможностей человека.

В своих педагогических трудах Ауезов значительное место уделял огромным общеразвивающимся возможностям театра, его эстетико-воспитательному потенциалу, который используется далеко не полно. Поэтому одной из важнейших задач культурной революции, по его мнению, является всемерное развитие народного художественного творчества, создание условий для роста народных талантов, обогащение и совершенствование профессионального искусства.

По мнению Ауезова, систематическое и внимательное слушание хорошей музыки развивает эстетический вкус, несет культуру в массы и потому необходимо изучение музыки, музыкального творчества родного народа. «Эстетическая природа музыки, - писал Ауезов, - разносторонне влияет на человека. Общение с музыкой, песней вызывает у молодежи положительные эмоции, оказывает благоприятное влияние на умственное развитие» [3, 50].

Ауезов рекомендовал, что необходимо собирать ценный материал народной песни, народной музыки для обогащения казахской культуры.

Таким образом, анализ педагогических взглядов Ауезова на эстетическое развитие молодежи позволяет сделать вывод, что он рассматривал эстетическое воспитание многогранно. Основные задачи он видел в развитии способностей восприятия прекрасного в природе и в искусстве, в умении создавать это прекрасное в жизни, в формировании высокого художественного курса, в поведении людей, в воспитании сознательного стремления к красоте. По мнению известного ученого-педагога, решение проблем эстетического воспитания подрастающего поколения во многом зависит от того, насколько будет использован опыт прошлого, историко-культурное наследие казахского народа, его традиции и обычаи. Одним из важных факторов эстетического воспитания Ауезов считал развитие родного языка, художественной литературы.

Подводя итог сказанному, следует отметить, что развитие педагогической теории, теории эстетического воспитания, в частности, в рассматриваемый период развивались вместе со становлением и развитием педагогической мысли, науки, школы, системы народного образования.

Известные общественные деятели и ученые-педагоги, придерживаясь общедемократических взглядов, отвергали происходящую в школе политизацию и идеологизацию учебно-воспитательного процесса,

настаивали на использовании в теории и практике новой школы богатого историко-культурного опыта народа, его традиций и обычаев.

**Список литературы:**

1. Ауезов М.О. Окудағы курбалырам // Сарыарка.1917.14сент. С. 4.
2. Ауезов М.О. Мысли разных лет.-Алма-Ата.1959. 556с. /на каз. и рус.яз./.
3. Ауезов М.О. Новый аул:2-я Книга для чтения по русскому языку для казахских школ 1-ступени.-Кзыл-Орда:Казгосиздат.1929.58 с.

## 1.2. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

### ХИМИЧЕСКИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ КАК МЕТОД ФОРМИРОВАНИЯ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ

*Охотникова Наталья Игоревна*

*учитель первой квалификационной категории,  
МАОУ " Лицей N4",  
РФ, г. Чебоксары*

**Аннотация.** Изучена история и теория школьного химического эксперимента, определены направления его совершенствования с целью формирования естественнонаучного мировоззрения.

**Ключевые слова:** химический эксперимент; естественнонаучное мировоззрение; педагогический эксперимент.

Химический эксперимент как метод формирования естественнонаучного мировоззрения.

Знание основных положений и законов химии формирует основу естественнонаучного мировоззрения, понимание устройства окружающего мира и деятельности человека.

Значимость вещества и сведений о веществе, природа химических знаний, пути и средства их формирования – вот основные моменты формирующие естественнонаучное мировоззрение. Химический эксперимент является специфическим методом и средством обучения химии. Имеет большое значение для формирования естественнонаучного мировоззрения. Этим определена актуальность темы исследования.

Цель исследования – определить влияние химического эксперимента в образовательном процессе в системе среднего (общего) образования в рамках формирования естественнонаучного мировоззрения.

Задачи исследования:

1. Проанализировать историю становления и развития понятия химический эксперимент в образовательном процессе.

2. Изучить уровень формирования универсальных учебных действий по химии у учащихся 7,8 классов при использовании ученического химического эксперимента.

3. Разработать практические рекомендации по использованию химического эксперимента для учащихся 7,8 классов средних общеобразовательных школ.

Использовались следующие методы:

1. Теоретические – анализ психолого-педагогической, методической, научной, научно-популярной литературы по теме исследования; анализ школьных программ, школьных и вузовских учебников по химическим дисциплинам.

2. Экспериментальные – педагогическое наблюдение и педагогический эксперимент.

Впервые на базе МАОУ «Лицей №4» г. Чебоксары в 7,8 классах изучено влияние ученического химического эксперимента на формирование универсальных учебных действий по химии. Выявлено, что при использовании ученического химического эксперимента у обучающихся 7,8 классов формируется естественнонаучное мировоззрение.

Для решения первой задачи была проанализирована литература по использованию эксперимента в отечественной школе. Выявлено, что химический эксперимент как метод обучения стал использоваться в отечественной средней школе с начала XX века. В апреле 1906 года Министерство народного просвещения издало объяснительную записку, в которой указывалось на необходимость введения демонстрационных опытов и практических занятий по химии.

Из ученического эксперимента в дореволюционной России в первую очередь стали применяться лабораторные опыты, как исследовательский метод в обучении.

Сторонниками исследовательского метода были известные методисты начала XX века, среди которых были С.И. Созонов, А.П. Пинкевич, В.Н. Верховский, С.Г. Крапивин, Л.М. Сморгонский, А.А. Грабецкий.

В начале января 1940 года Наркомпром РСФСР и Государственный институт в результате совещания признали, что в школе необходимо применять все проверенные на практике формы организации эксперимента – демонстраций, лабораторных опытов, и практических занятий.

В результате деятельности методистов школьный химический эксперимент стал одним из ведущих методов и средством обучения. Особенно велика работа Верховского, который написал труд «Техника и методика химического эксперимента в школе», не имеющий равных в мировой методической литературе

Дидактические методы проведения лабораторных и практических работ остались неизменными с момента появления в школе, что доказывает их эффективность в обучении.

Все это привело к появлению стройной системы школьного химического эксперимента, состоящего из трех компонентов: демонстрационный эксперимент, лабораторные опыты и практические занятия.

Позднее был введен еще один вид ученического эксперимента – тематический практикум. Это серия экспериментальных работ, которая проводится на нескольких уроках. Цель данной формы – систематизация знаний и умений, а также контроль знаний учащихся.

Лабораторные опыты, Практические занятия и Химический практикум являются подвидами ученического эксперимента.

Ученический эксперимент относят к словесно-наглядно-практическим методам обучения, так как в его основе лежит практическая деятельность учащихся с использованием элементов наглядности.

Ученический эксперимент, безусловно очень важен, но нельзя забывать о роли демонстрационного эксперимента как формы обучения. На примере демонстрационного эксперимента учитель показывает сущность изучаемых явлений учащимся приемы работы с реактивами, оборудованием, объясняет правила техники безопасности. Кроме того, демонстрационный эксперимент дает возможность пронаблюдать за такими явлениями, которые при самостоятельной работе учеников были бы опасными (опыты с аммиаком, хлором, сероводородом, опыты с электричеством)

В сущности, все три вида школьного эксперимента дают систему.

Демонстрационный опыт дает представление о явлении, показываются основные приемы работы с оборудованием. На лабораторных работах экспериментально изучаются новые реакции, выводятся закономерности, школьники учатся применять навыки работы. На практических занятиях проводится закрепление изученного материала, формируется умение вести экспериментальную деятельность, фиксировать и анализировать результаты.

Выпадение (замена) любого из видов эксперимента выводит из строя всю систему, потому что на каждом этапе постепенно повышается самостоятельность учеников.

В настоящее время существует проблема, лабораторные опыты исчезают из современной школы, практические работы проводятся с отклонением от инструкции. Часто имеет место замена ученического эксперимента на демонстрационный, кроме того, даже демонстрации заменяются виртуальным экспериментом.

Таким образом, система, разработанная методистами отечественной школы, перестает работать.

Химический эксперимент имеет большой потенциал для формирования естественнонаучного мировоззрения через формирование мета-предметных, предметных и личностных результатов.

Это определено нами как соотнесение функций химического эксперимента с формированием универсальных учебных действий (УУД). Можно заметить сходство функций эксперимента с познавательными и личностными УУД.

**Таблица 1.**

**Соотнесение функций химического эксперимента с формированием универсальных учебных действий (УУД)**

<b>Функция эксперимента</b>	<b>Характеристика функции</b>	<b>Требования ФГОС</b>
Информативная	Информация, полученная на эмпирическом уровне используются для дальнейшего познания	Познавательные УУД включают общеучебные, логические действия, действия постановки и решения проблем
Эвристическая	Включение эксперимента в установление новых фактов, формирование химических понятий	- познавательные УУД включают общеучебные, логические действия, действия постановки и решения проблем
Исследовательская	Развитие исследовательских умений и навыков	Регулятивные УУД (целеполагание, планирование, самоконтроль, самооценка). Формирование опыта проектной деятельности
Обобщающая	Формирование обобщенных знаний	Познавательные УУД включают общеучебные, логические действия, действия постановки и решения проблем
Критериальная	Практическая проверка гипотез	Регулятивные УУД (целеполагание, планирование, самоконтроль, самооценка);
Мировоззренческая	Формирование научного мировоззрения	Личностные УУД Это внутренняя позиция «Я знаю...»; «Я умею...»; «Я создаю...»; «Я стремлюсь...»

Ученики 7 «Б» класса – экспериментальный класс, и 7 «Ф» – контрольный класс, которые обучались по программе, составленной на основании: «Программа курса химии для 7 класса» О.С. Габриелян, Г.А. Шипарева.

Были проведены уроки по теме «Явления, происходящие с веществами». На уроках использовались предусмотренные методы и средства и разработанные задания, предусмотренный программой химический эксперимент

В экспериментальном классе применялись все виды ученического эксперимента, а в контрольном классе они заменялись демонстрационными опытами и видеофрагментами.

В качестве первоначального состояния класса была взята успеваемость учеников по предмету на период педагогического эксперимента. Для проведения лабораторных опытов был выбран исследовательский метод в сочетании с полумикрометодом. Причины изменений – сокращение времени на опыты, снижение расходов на реактивы, улучшение наглядности. Другая сторона – проводить опыты полумикрометодом безопаснее, так как используется малое количество веществ, следовательно, риск химических ожогов от щелочей и кислот гораздо ниже по сравнению с традиционным пробирочным методом

В результате изучения темы были сформированы знания о простых, сложных веществах, о химических методах анализа и выделения веществ, а также сформированы экспериментальные (специальные умения), обращение с химическим оборудованием, приемы экспериментальной работы.

Распределение оценок практической работы таково:

В качестве контроля полученных знаний и умений проводилась практическая работа «Очистка поваренной соли». С практической работой ученики экспериментального класса справились успешно, только 3 ученика получили удовлетворительно. Как видно из диаграммы в контрольном классе результаты ниже. Результаты представлены на диаграмме.

Так же для выявления уровня естественнонаучного мировоззрения составлен опросник, состоящий из трёх разделов за основу взяты методик Колковой Натальи Владиславовны и заданий PISA-Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся (изучение естественнонаучной грамотности). Первый раздел включает в себя вопросы оценочного характера уровня химических знаний, с открытым ответом. Второй раздел включает в себя вопросы, позволяющие оценить уровень химической компетентности, то есть умение применять полученные знания на практике. Третий раздел направлен на оценку



жизненных целей, экологической культуры и поведенческой культуры обучающихся. Полный ответ на вопросы первого и второго раздела оценивался в 1 балл, не полный – 0,5 баллов, отсутствие ответа – 0 баллов. В третьем разделе 1 балл - ответ «Да», ответ «Нет» - 0 баллов, «Иногда» - 0,5 баллов.

На начальном этапе оба класса имели схожие результаты и были на низком уровне сформированности естественнонаучного мировоззрения.

После проведения занятий по выбранным темам можно заметить явное повышение уровня естественнонаучного мировоззрения в экспериментальном классе на 17,3% выше чем в контрольном классе. Результаты представлены на слайде.

Второй этап эксперимента проводился в 8 «Б» – экспериментальный класс и 8 «Ф» – контрольный класс. Обучение в этих классах проводилось по учебнику «Химия. 8 класс: учебник для общеобразовательных учреждений» Еремин В.В., Кузьменко Н.Е., Лунин В.В., Дроздов А.А., Теренин В.И.

На уроках использовались предусмотренные методы и средства и разработанные задания, предусмотренный программой химический эксперимент. В экспериментальном классе применялись все виды ученического эксперимента, а в контрольном классе они заменялись демонстрационными опытами и видеофрагментами.

Был проведен предварительный контроль знания для определения исходного уровня успеваемости и остаточных знаний за курс 7 класса. Результаты представлены на диаграмме. Занятия проводились в соответствии с расписанием за этот период. Всего было проведено 6 уроков по темам: «Вещество. Чистые вещества и смеси», «Атомно-молекулярное учение. Значение работ М.В. Ломоносова и Дж. Дальтона», «Вещества молекулярного и немолекулярного строения», «Атом. Молекула», «Закон постоянства состава веществ, имеющих молекулярное строение. Химические формулы», «Валентность. Составление формул по валентности»,

В качестве контроля полученных знаний и умений проводилась практическая работа. Цель этой работы закрепить знания о ГВ в химической лаборатории, о типах реакций, признаках реакций, развитии экспериментальных и общеучебных умений, проводить целенаправленное наблюдение, интерпретировать результаты опытов и формулировать выводы.

Для этого были составлены карточки с заданиями. В качестве способа проведения опытов был выбран полумикрометод, работа проводилась в парах.

Из 26 учащихся 22 справились с заданиями на «отлично», 4 выполнили работу на «хорошо», «удовлетворительно» не было. Результаты

представлены на диаграмме. Так же Результаты оценивались количественно путём вычисления коэффициента усвоения.

Аналогичного был составлен опросник для 8-х классов и проведена диагностика. Показатели контрольного класса ниже экспериментального на 11%. Сопоставление результатов экспериментального и контрольного классов свидетельствуют об эффективности достижения предметных и метапредных результатов с помощью химического эксперимента. После оценивания количественным и качественным путем результатов практической работы в контрольном и экспериментальном классах, можно заметить, что использование эксперимента на уроках, формирует не только практические навыки выполнения опытов, но и способствует более полному усвоению теоретических знаний.

В ходе исследования были определены направления модернизации школьного эксперимента.

- Увеличение доли опытов, проводимых исследовательским методом.
- Расширение тематики опытов, использование проблемного эксперимента
  - Увеличение доли ученического эксперимента
  - Использование домашнего эксперимента и наблюдений
  - Формирование опыта проектной деятельности посредством ученического эксперимента.
- Использование метода «Стартовый эксперимент». Например, при изучении темы «Гидролиз солей» определяется реакция среды с помощью индикаторов трёх разных солей: хлорид натрия, карбонат натрия и хлорид аммония. Различный результат вызывает потребность выяснить причину.

А также нами составлен календарно-тематический план с указанием рекомендуемых химических экспериментов по темам, планы уроков.

## ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ОБУЧАЮЩИХСЯ

*Середа Мария Васильевна*

*преподаватель,*

*Университетский колледж Федерального  
государственного бюджетного образовательного*

*учреждения высшего образования*

*Оренбургский государственный университет,*

*РФ, г. Оренбург*

Идея современного подхода в образовании заключается в том, что преподавателю необходимо научить обучающихся находить знания самостоятельно, определять проблемные места в обучении и понимать, что для нового действия необходимы новые знания.

В современном мире произошли изменения запросов, предъявляемых работодателями к выпускнику, в которых утверждается, что будущему специалисту недостаточно одних только теоретических знаний. Конкурентоспособность на рынке труда зависит от активности самого человека, гибкости его мышления, способности к самосовершенствованию, в связи с этим приоритетным направлением в образовании является компетентностный подход [6, с. 23].

Действующая модель образования уделяет больше внимания результату, а именно какими компетенциями овладел обучающийся, что он будет знать и готов делать [4, с. 289].

Для определения степени освоения компетенций обучающимися в процессе обучения разрабатываются ФОСы, проводятся промежуточные аттестации, также в качестве оценочных материалов рекомендуется использовать:

- портфолио;
- модульно-рейтинговую систему;
- метод проектов;
- деловые игры;
- кейс-метод;
- практико-ориентированные, имитационные задания.

Из перечисленных технологий в течение нескольких лет в своей практической деятельности использую метод проектов.

Ведь учеными установлено, что только 10 % информации запоминается на слух, 20 % – зрительное восприятие и до 70% информации усваивается обучающимся, если он выполняет действия самостоятельно.

Метод проектов – это совокупность приемов, действий в определенной последовательности для достижения поставленной задачи – решения конкретной проблемы [2, с. 358].

Используя метод проектов в практической деятельности, можно научить обучающихся самостоятельно мыслить, находить и решать проблемы, привлекая для этой цели знания из разных областей, прогнозировать результаты и возможные последствия разных вариантов решения, устанавливать причинно-следственные связи.

Преимущества использования метода проектов:

1. Преимущество для обучающегося заключается в том, что в процессе работы над проектом обучающийся углубляет знания, формирует рефлексию, критическое мышление, позитивный опыт сотрудничества и делового общения, повышает самооценку и реализует себя в роли исследователя, формирует навыки публичных выступлений, принимает участие в конференциях.

2. Преимущество для педагога состоит в том, что в процессе работы педагог сможет развить творческий потенциал обучающегося.

Руководство проектами способствует реализации профессиональных и исследовательских компетенций, а также предоставляет возможность участвовать в конференциях и профессиональных конкурсах, иметь публикации, развивать интеллектуальные способности.

Наличие сертификатов, дипломов и благодарственных писем за сопровождение проектной деятельности обучающихся поможет успешно пройти аттестацию и увеличить баллы в эффективном контракте [1, с. 262].

Классификация метода проектов:

1. По предметно-содержательным областям:

- монопроекты (в рамках одной предметной области);
- межпредметные.

2. По количеству участников:

- индивидуальные;
- групповые.

3. По продолжительности выполнения проекта:

- мини-проекты (часть учебного занятия);
- краткосрочные (несколько занятий);
- средней продолжительности (от недели до месяца);
- долгосрочные (от месяца до нескольких месяцев).

4. По доминирующей в проекте деятельности учащихся:

• исследовательские проекты – этот тип проектов предполагает аргументацию актуальности взятой для исследования темы, формулирование проблемы исследования, его предмета и объекта, обозначения задач

исследования, определение методов исследования, источников информации, обсуждение полученных результатов, выводы, оформление результатов исследования, например, написание рефератов;

- творческие проекты – такие проекты, как правило, не имеют детально проработанной структуры, она определяется примерно и далее развивается согласно интересам участников проекта, например, создание видеоролика;

- ролевые / игровые проекты – в рамках данного проекта участники принимают на себя определенные роли, обусловленные характером и содержанием проекта, например в рамках МДК.

03.01 Выполнение работ по должности служащего «Агент банка» по специальности «Банковское дело» разыгрывается сценка переговоров сотрудника банка с клиентами;

- ознакомительно-ориентировочные (информационные) проекты – этот тип проектов изначально направлен на сбор информации о каком-то объекте, явлении, например составление бизнес-плана в рамках учебной дисциплины «бизнес-планирование»;

- практико-ориентировочные (прикладные) проекты – в таких проектах результат четко обозначен в начале и ориентирован на социальные интересы самих участников, например реализация эколого-просветительского проекта «Ратоборец» по сбору макулатуры в учебном заведении.

Участие обучающегося в проектной деятельности должно быть на добровольной основе.

Проведение педагогом психологической диагностики обучающихся позволит выявить направленность и склонность студента к проектной работе [3, с. 185].

Каждому педагогу необходимо мотивировать обучающегося к проектной деятельности.

Сформируйте поисковую ситуацию, стимулируйте интерес обучающегося. Важно, чтобы между педагогом и обучающимся сохранялись взаимное доверие, психологический комфорт, которые обеспечат успешность совместной деятельности.

### **Список литературы:**

1. Голованова Н.Ф. Педагогика : учебник и практикум для среднего профессионального образования. – М. : Юрайт, 2020. – 377 с.
2. Коджаспирова Г.М. Педагогика : учебник для среднего профессионального образования. – М. : Юрайт, 2020. – 719 с.
3. Крившенко Л.П., Юркина Л.В. Педагогика : учебник и практикум для вузов. – М. : Юрайт, 2020. – 400 с.

4. Подласый И.П. Педагогика : учебник для вузов. – М. : Юрайт, 2020. – 386 с.
5. Подласый И.П. Педагогика : учебник для среднего профессионального образования. – М. : Юрайт, 2020. – 404 с.
6. Подымовой Л.С., Слостенина В.А. Педагогика : учебник и практикум для среднего профессионального образования. – М. : Юрайт, 2020. – 246 с.

## РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА НА ОСНОВЕ АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

**Фалей Марина Владимировна**

*канд. пед. наук, доцент,  
ФГБОУ ВО Сахалинский государственный университет,  
РФ, г. Южно-Сахалинск*

**Ли Се Гым**

*студент,  
ФГБОУ ВО Сахалинский государственный университет,  
РФ, г. Южно-Сахалинск*

## DEVELOPMENT OF COGNITIVE INTEREST BASED ON THE ACTIVATION OF COGNITIVE ACTIVITY IN FOREIGN LANGUAGE LESSONS

**Marina Faley**

*Ph.D., associate professor,  
Sakhalin State University,  
Russia, Yuzhno-Sakhalinsk*

**Lee Se Geum**

*Student,  
Sakhalin State University,  
Russia, Yuzhno-Sakhalinsk*

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема развития познавательного интереса детей младшего школьного возраста на основе активизации познавательной деятельности в процессе вовлечения обучающегося в проблемное обучение и на основе использования игровых технологий. Данная проблема наиболее актуальна при организации процесса обучения на уроках иностранного языка.

**Abstract.** The article examines the problem of the development of the cognitive interest of primary school children based on the activation of cognitive activity in the process of involving the student in problem-based

learning and through the use of gaming technologies. This problem is most relevant when organizing the learning process in foreign language lessons.

**Ключевые слова:** познавательный интерес; познавательная деятельность; познавательная активность; проблемное обучение; интегрированные уроки; игровые упражнения.

**Keywords:** cognitive interest; cognitive activity; cognitive action; problem learning; integrated lessons; game exercises.

Младший школьный возраст соотносят с моментом поступления в школу и включением его в систематическое обучение. Психическое и физическое развитие позволяет ребенку осуществлять познавательную деятельность. Начало обучения в школе способствует формированию новых условий для развития личности ребенка, а также отмечается переход познавательных процессов на более высокий уровень развития. На начальном этапе обучения особое внимание необходимо обращать на развитие познавательной деятельности обучающегося. В младшем школьном возрасте у детей сформированы огромные резервы личностного и познавательного развития. Уроки у младшего школьника должны вызывать интерес, радость и желание познавать новое.

Процесс формирования познавательного интереса рассматривается как модернизирование приемов и методов обучения, направленных на организацию активной, самостоятельной, теоретической и практической деятельности обучающихся на всех ступенях образовательного процесса. Действенность и результативность любого метода можно определить успешностью приобретения учащимися знаний, умений и навыков, а также формированием их познавательных способностей. Главным условием, при этом, процесс формирования познавательного интереса учащихся должен сопровождаться внедрением разнообразных способов и приемов, направленных на то, чтобы у обучающихся появилось желание учиться, познавать что-то новое, познавать новое самостоятельно.

В современной школе познавательный процесс выступает как основное средство в обучении учащихся начальной школы. Развитие познавательного интереса у учащихся способствует достижению цели обучения.

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет сделать вывод о том, что в своем развитии познавательный интерес проходит последовательные стадии: сначала появляется любознательность, затем формируется познавательный интерес, переходящий в теоретический. На смену преобладающих вопросов «Что это?» и «Почему» приходят: «Для чего?» и «Как?».



Дмитриева Л.Г., Насырова А.А., Колесникова Н.А., Бунакова М.С. отмечают: «Характерной особенностью обозначенного возрастного периода выступают познавательные интересы, которые выражаются во внимательном наблюдении за определенным процессом, рассмотрении того или иного объекта или явления, в стремлении узнать у взрослых их причины и особенности, в самостоятельном поиске интересующей информации [2, с. 55]».

Большой вклад в изучение проблемы развития познавательного интереса внесли отечественные учёные: В.Б. Бондаревский, Ш.И. Ганелин, И.В. Дубровина, Э.А. Красновский, Г.И. Щукина, изучали познавательный интерес как устойчивую черту личности школьника. Г.И. Щукина утверждала: «Познавательный интерес детей 7-9 лет отличается непрочностью и слабой дифференцированностью. В данный период достаточно редко встречается глубокий интерес к изучению какого-либо учебного предмета. К особенностям интересов младших школьников исследователи необходимо относить: подражательность (случайность возникновения); непостоянство, кратковременность; поверхностность (интересны только внешние факты, особенно яркие, необычайные, углубляться в суть – непривлекательно); близость к собственному жизненному опыту; разбросанность (обучающийся интересуется многими совершенно разными областями знаний, без всякой их связи); направленность на ближайший результат [7, с. 45]».

Трубинова К.М. выделяет уровни познавательного интереса у детей младшего школьного возраста:

- «- элементарный уровень – это непосредственный интерес к занимательным явлениям, к новым фактам получаемых ребёнком в ходе обучения информации. Причем, такой интерес характеризуется открытостью, и он ярко выражен. Дети часто задают неожиданные вопросы. У них просыпается любопытство;
- средний уровень познавательного интереса у младших школьников определяет интерес к познанию явлений, которые составляют более глубокую внутреннюю суть и нередко невидимую. Средний уровень характеризуется догадками, поиском, активным оперированием приобретёнными способами действий, умениями и навыками, определенным запасом знаний;
- высокий уровень познавательного интереса характеризуется интересом учащихся младшего школьного возраста к установлению общих принципов, которые действуют в различных условиях явлений, к выявлению тех или иных закономерностей, к установлению причинно-следственных связей. Высокий уровень является основой исследовательской творческой деятельности, он сопровождается одновременным

совершенствованием усвоенных способов действия и приобретенных способов [6, с. 10]».

Не будет ошибкой утверждение, что познавательный интерес необходимо рассматривать, как средство активного, увлекающего и творческого обучения ребенка; как весомый мотив к интеллектуальной познавательной деятельности, протекающей значительно длительное время; как предпосылку успешного формирования готовности личности к дальнейшему обучению.

Главным средством развития познавательного интереса выступает активизация учебно-познавательной деятельности. Это проблема сегодня всё больше становится актуальной, так как одной из основных задач, поставленных перед современной школой, является подготовка подрастающего поколения к жизни, к активному участию в социальном процессе. Активное участие в любом виде деятельности находится в прямой зависимости от уровня активности обучающегося в процессе обучения.

Необходимость поиска новых путей активизации познавательной функции обучающихся рассматривалась Я.А. Коменским, Ж.Ж. Руссо, К.Д. Ушинским, И.Г. Песталоцци.

Гуманистическая парадигма образования в современном образовании является ведущей. Сегодня в процессе обучения, обучающиеся являются субъектами: они не действуют под руководством учителя, они сотрудничают, «сотворчествоуют» с ним. И эта позиция подкреплена естественными тенденциями психики младшего школьника.

Современные образовательные стандарты нацелены на то, чтобы обучающийся научился учиться, научился самостоятельно понимать, постигать и познавать. П.И. Пидкасистый пишет: «Именно желание учиться, способность преодолевать препятствия, трудности этого процесса, максимальное использование собственных усилий, воли и энергии. Причем разговор ведется, конечно, о внутренней работе, энергии мышления обучающихся [4, с. 99]». Поэтому в современной школе в процессе обучения на первое место выдвигают не просто получение учащимися определенного комплекса знаний и умений, но ребенок рассматривается как активный деятель, имеющий соответствующую структуру потребностно-мотивационной сферы. Содержание и направление активности личности ребенка определяют мотивы, интересы и потребности, лежащие в основе деятельности личности и являются основой ее самореализации и самосовершенствования.

Активизация познавательной деятельности – это динамичный процесс, направленный на побуждение учащихся к активному и целенаправленному получению знаний,

Проблему активизации познавательной деятельности младших школьников изучали такие педагоги и методисты, как: Г.И. Щукина, Я.Л. Коломинский, Л.М. Фридман, Колесникова Н.А., Бунакова М.С. Бондаревская, О.С. Газман, Т.К. Жикалкина, А.К. Макарова, А.Б. Орлова, С.В. Кутасова, Т.Б. Иванова.

При определении познавательной деятельности Леонтьев делает акцент на интеграции информационных процессов и мотивации.

Буряк В.К. дает следующее определение: «Это свойство личности, характеризующееся: наличием познавательных потребностей и глубоко осмысленных мотивов познавательной деятельности; постоянным стремлением открыть какие-то новые для себя знания, способы действия [1, с. 73]».

Потребность в познании отличается тем, что главное не только результат, но и сам процесс получения нового знания в процессе самостоятельной деятельности. В частности, В.С. Юркевич об этой проблеме пишет так: «Потребность в деятельности, направленной на получение нового знания. Субъект познавательной деятельности испытывает положительные эмоции в ходе её осуществления, и благодаря этому сама потребность в познании в развитой форме становится не насыщаемой. Это отличает познавательную потребность от других побудителей умственной деятельности (например, от потребности в достижении и потребности в признании). Само по себе осуществление познавательной деятельности усиливает познавательную потребность» [5, с. 88].

Познавательная деятельность – это непрерывный, динамичный процесс, следовательно, он имеет свои этапы:

- определение познавательной цели, которую надо определить в структуре учебной ситуации;
- выбор и применение приемов и способов действия, которые при правильном определении приведут к решению поставленной задачи;
- контроль над ходом решения задачи и анализ полноты достижения цели.

Чтобы учебно-познавательную деятельность учащихся сделать эффективной, необходимо, чтобы урок был построен с учётом познавательных сил обучающихся, активизировал их творческие способности. На основании этого можно выделить условия активизации познавательной деятельности:

- свободное владение детьми приёмами активизации учебно-познавательной деятельности;
- создание педагогом специальных условий и использование системы средств, обеспечивающих активизацию учебно-познавательной деятельности младших школьников, т. е. активизацию интеллектуального,

нравственно-волевого и физического потенциала обучающегося к учению;

- урок должен быть построен с учётом познавательных сил обучающихся и должен активизировать его творческие способности.

На уроках иностранного языка активизация познавательной деятельности обучающихся с целью развития познавательного интереса является также значимой, но имеющей свои приоритеты и особенности. Как и при изучении других дисциплин, прежде всего необходимо стимулировать интерес к изучаемому языку, к самой дисциплине, это и будет самым действенным способом, повышающим познавательную активность.

При изучении иностранного языка к формируемым умениям и навыкам относятся: навыки чтения, навыки письма и разговорной речи. Развитие личностных качеств обучающегося, его творческих способностей необходимо обучающимся для участия в межкультурной коммуникации. При этом не обойтись без мотивации – без внутренних побуждений к обучению иностранному языку, стремления к дальнейшему саморазвитию.

Высокий уровень познавательной активности школьники, как правило, показывают на начальной стадии обучения. Младшие - школьники испытывают интерес к новизне предмета, к личности педагога, а увлекательность и упрощенность получаемых знаний не оставляют школьников равнодушными. Педагогу в дальнейшем необходимо стремление поддерживать у обучающихся устойчивый познавательный интерес к предмету, а для этого необходимо постоянно совершенствовать образовательные технологии. Деятельность педагога должна быть направлена не только на развитие навыков чтения, письма, необходимо развивать не только мышление, но и другие сферы жизни. Поэтому внедрению в процесс обучения иностранного языка современных образовательных технологий (игра, интерактивное обучение, проблемное обучение, проектная деятельность), – это необходимое условие современного урока.

В процессе исследования на основе наблюдения, мы пришли к выводу, что на уроках иностранного языка педагоги часто обращаются к упражнениям игрового характера и к элементам проблемного обучения, что способствует обогащению словарного запаса, активизации познавательной активности, интереса, развитию эмоциональной сферы, снижению утомляемости. Данные технологии позволяют реализовывать дифференцированный подход к обучающимся, вовлекать каждого в учебный процесс, учитывая его уровень подготовки [3, с. 43].

Использование проблемного обучения повышает практическую значимость урока. Решение проблемных ситуаций способствует не

только самостоятельному приобретению новых знаний, способов мышления, но и происходит развитие потенциальных интеллектуальных возможностей.

Особую эффективность имеют интегрированные уроки, когда школьникам предоставляется возможность обсудить проблемы, связанные с историей и географией, музыкой и литературой, биологией и экологией. Такие уроки являются отличной подготовкой для школьников для личного, профессионального или культурного общения, приобщают к всемирному культурному наследию, развивают воображение и фантазию, поддерживают высокий уровень познавательной активности и стимулируют мотивацию в изучении иностранных языков.

Таким образом, развитие познавательного интереса детей младшего школьного возраста на основе активизации познавательной деятельности осуществляется на основе вовлечения обучающегося в проблемное обучение и на основе использования игровых технологий. Данная проблема наиболее актуальна при организации процесса обучения на уроках иностранного языка.

### Список литературы:

1. Буряк В.К. Активность и самостоятельность учащихся в познавательной деятельности / В.К. Буряк // Педагогика. – 2007. – № 8. – С. 71–78.
2. Дмитриева Л.Г., Насырова А.А., Колесникова Н.А., Бунакова М.С. Психолого-педагогические условия повышения познавательной активности младших школьников // Вестник Кемеровского государственного университета. 2017. № 2. С. 129 – 134
3. Дубровина И.В. Младший школьник. Развитие познавательных способностей». /И.В. Дубровина. – М.: Изд-во «Просвещение»- 2007. – 180 с.
4. Пидкасистый П.И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении [Текст] : теорет. – эксперимент. исслед. / П.И. Пидкасистый. – М. : Педагогика, 1980. – 240 с.
5. Современные теории и методики обучения иностранным языкам. / Под общ. ред. Л.М. Федоровой, Т.И. Рязанцевой. – М.: Издательство «Экзамен»- 2004- с. 124.
6. Трубинова К.М. Познавательный интерес и его развитие в процессе обучения в начальной школе / К.М. Трубинова. – Текст : непосредственный // Педагогика сегодня: проблемы и решения : материалы II Междунар. науч. конф. (г. Казань, сентябрь 2017 г.). – Казань : Молодой ученый, 2017. – С. 9-14. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/270/12881/>.
7. Щукина Г.П. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе / Г.П. Щукина. – М.: Изд-во «Педагогика»- 1985. – 178 с.

### **1.3. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

#### **ЭЛЕМЕНТЫ СМЫСЛОВОГО ЧТЕНИЯ В ВОСПИТАНИИ НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ (НА ПРИМЕРЕ СКАЗОК ОСКАРА УАЙЛЬДА)**

*Алпарова Светлана Загитовна*

*воспитатель,  
Ульяновское суворовское училище,  
РФ, г. Ульяновск*

*Лаганина Татьяна Николаевна*

*воспитатель,  
Ульяновское суворовское училище,  
РФ, г. Ульяновск*

#### **ELEMENTS OF SEMANTIC READING IN EDUCATING THE MORAL QUALITIES OF THE YOUNGER GENERATION (TALES OF OSCAR WILDE)**

*Svetlana Alparova*

*Educator,  
Ulyanovsk Suvorov School,  
Russia, Ulyanovsk*

*Tatiana Laganina*

*Educator  
Educator,  
Ulyanovsk Suvorov School,  
Russia, Ulyanovsk*

**Аннотация.** Необходимо проработать понятия «литературная сказка» и «народная сказка» перед началом разговора о сказках Уайльда,

выполнение сравнительной характеристики. Далее идет рассуждение вместе с детьми, актуальны ли сейчас сказки Уайльда. В конце дети проходят небольшое анкетирование.

**Abstract.** It is necessary to work out the concepts of "literary tale" and "folk tale" before starting a conversation about Wilde's tales, the implementation of comparative characterization. Next comes the reasoning with the children whether Wilde's tales are relevant now. At the end, children go through a short questionnaire.

**Ключевые слова:** литературная сказка; народная сказка; вечные вопросы; несчастливый финал.

**Keywords:** Literary tale; folk tale; eternal questions; unhappy ending.

Оскар Уайльд – один из тех писателей, которого читают с удовольствием и взрослые, и дети. Нельзя однозначно ответить на вопрос, кто адресат его сказок. Однако это не единичный случай в истории мировой литературы. То же самое мы можем сказать и о сказках Г.Х. Андерсена, А.С. Пушкина, В. Гауфа, М.Е. Салтыкова – Щедрина. Но сказки Уайльда не наивные вымыслы, писатель не замыкался на сугубо детской аудитории, автор озаглавил свои сочинения «этюдами в прозе» и адресовал их всем читателям. Ощущая алчность и корысть буржуазного мира, высмеивая пустоту и чванливость людей, автор противопоставлял чувства, не загрязненные холодным расчетом, цинизмом, равнодушием, которые и составляют подлинную красоту человека [1;47]. Следует отметить, что сказки Уайльда не наполнены какой-то острой социальной проблематикой, они привлекают к себе философско-нравственным содержанием. Некоторые произведения О. Уайльда включены в школьную программу по литературе: «Кентервильское привидение», «Соловей и роза», «Счастливый принц».

Перед разговором о сказках на классном часе воспитателю необходимо дать небольшой очерк о личности писателя. Это необходимо для лучшего понимания произведений писателя, а также для возбуждения интереса к личности писателя, а следовательно, и к его произведениям.

Оскар Уайльд был своеобразен во всем: и в жизни, и в общении, и в творчестве. Когда он появлялся на улице, то сразу привлекал к себе внимание. Он всегда был очень экстравагантно одет: костюм изысканно небрежен, в петлице цветов и обязательно – перстень со скарабеем. В Древнем Египте считалось, что скарабей – это воплощение солнечного божества. Уайльд вошел в литературу как поэт. Он окончил Оксфордский университет, но через всю свою жизнь пронес любовь к фольклору,

ведь его мать была страстной собирательницей произведений устного народного творчества [1; 48].

Также перед разговором о воспитательной составляющей сказок Уайльда воспитатель должен поработать с терминологией. Учащимся необходимо различать понятия «народная сказка» и «литературная сказка». Можно составить сравнительную таблицу признаков – различий этих двух понятий, также следует обговорить, на какие группы делятся все сказки: это сказки о животных, волшебные, авантюрные и бытовые сказки. Только после этого учитель переходит к изучению непосредственно сказок Уайльда.

Суворовцам было заранее предложено ознакомиться с некоторыми произведениями писателя: «Соловей и роза», «Счастливый Принц», «Мальчик-звезда», «Замечательная ракета», «День рождения Инфанты», «Счастливый Принц». Понятны ли эти сказки современным детям, детям 21 века? Интересны ли им сказки вообще? Сначала суворовцы с помощью воспитателя сравнивают народные сказки со сказками Уайльда. Приходим к выводу, что есть и общие черты, и различия. Сказки Уайльда отличаются от народных не только развернутыми описаниями и замысловатыми сюжетами, но и особым сказочным миром. Народная сказка имеет дело с конкретными событиями и не касается так называемых «вечных» вопросов бытия и бессмертия. Уайльд же обобщает заявленную проблему. Писатель подчеркивает контраст между бедностью и богатством, настоящей дружбой и ложной и др. Суворовцы приходят к выводу, что в литературной сказке сосуществуют гротеск фантастического и гротеск реального, чего не встретишь в сказке народной. И самая главная особенность уайльдовской сказки – отсутствие «хеппи энда», трагический финал, чего никогда не встретишь в народной сказке. Ведь там всегда добро побеждает зло, финал народной сказки всегда жизнеутверждающий. Трагизм финала сказок Уайльда заставляет задуматься о смысле бытия, о справедливости нашего мира. Следует отметить, что Уайльда всегда критики обвиняли в «слабости» финала.

Вместе с суворовцами делаем вывод:

1. Высшая ценность для Уайльда – это внутренний мир героя, его чистые помыслы, его нравственность.
2. Символизм в сказке очень тесно переплетается с реальностью.
3. И литературная, и народная сказка всегда несет в себе мораль, которая передается из поколения в поколение. Это те моральные ценности, на которых базируется наша жизнь и которые мы впитываем вместе с молоком матери

После такого анализа сказок Оскара Уайльда суворовцам предложено ответить на вопросы:



1. Интересны ли вам сказки О. Уайльда?
2. Для чего написаны эти сказки?
3. Над чем автор заставил задуматься вас?
4. На основании чего вы так думаете?

Ответы учащихся показали, что сказки произвели на детей огромное впечатление. Герои Уайльда зачастую очень несчастны. Они живут в несправедливом обществе, где одни люди живут за счет труда других людей. Однако уайльдовские герои не загрязнены расчетом, они верят в подлинную красоту человеческих отношений. Герои изнутри красивы, это, как правило, очень высоконравственные люди, которые и других оценивают, как говорится, «по себе». Они верят в нравственность других людей, которые, с свою очередь, об этой самой нравственности ничего и не слышали. Эти герои, о которых пишет Уайльд, существуют и сейчас среди нас, однако их очень мало. Они теряются в эгоизме и алчности окружающего мира. И все же такие герои не перестают радовать нас. Именно поэтому в свое время Оскара Уайльда обвиняли в том, что он делает из литературы забаву. Учащимся было предложено ответить на вопросы, справедливы ли такие нападки на автора, актуальны ли сейчас такие герои. Автор высмеивает ханжескую мораль. Он всегда на стороне своих «светлых» героев.

«Вечные вопросы», которые затрагивает в своих произведениях Оскар Уайльд, заставили задуматься детей 21 века, ведь эти произведения сейчас, как никогда, остаются актуальными. Проблемы добра и зла, истинной любви и ложной, красоты и уродства волнуют учащихся, заставляют обращаться к вдумчивому чтению, к глубокому проникновению в авторскую идею. Суворовцы пришли к выводу, что имеют глубокий общечеловеческий жизнеутверждающий посыл, поэтому не устаревают, провозглашают высокие нравственные идеалы.

### **Список литературы:**

1. Никанова Н.В. Изучение художественного мира Оскара Уайльда в 5 классе гуманитарного профиля\Гуманизация и гуманитаризация образования 21 века: Проблемы современного образования: Материалы 10 Международной конференции памяти И.Н. Ульянова «Гуманизация и гуманитаризация образования 21 века» (16-17 октября 2009 г., Ульяновск)\ Под общей редакцией Л.И. Петриевой. – Ульяновск: УлГПУ, 2009, с. 47-51.

## РАЗДЕЛ 2. ПСИХОЛОГИЯ

### 2.1. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

#### БИХЕВИОРИСТСКИЙ ПОДХОД В ОБРАЗОВАНИИ

**Кудрявцева Анна Александровна**

*Бакалавр иностранной филологии  
Актюбинский государственный университет  
имени К. Жубанова,  
Республика Казахстан, г. Актобе*

#### BEHAVIOURAL APPROACH IN EDUCATION

**Anna Kudryavtseva**

*Bachelor of foreign philology  
Aktobe State University  
named after K. Zhubanov  
Kazakhstan, Aktobe*

**Аннотация.** В статье анализируются традиционные средства воспитания учеников – поощрение и наказание. Автор показывает содержание и назначение использования этих средств в педагогических теориях философских учений Б. Скиннера, а также разработанную им тактику применения поощрений и наказаний в сегодняшней практике воспитания.

**Abstract.** The article analyzes the traditional means of educating students – encouragement and punishment. The author shows the content and purpose of using these means in the pedagogical theories of the philosophical teachings of B. Skinner, as well as the tactics he developed for the use of encouragement and punishment in today's practice of education.

**Ключевые слова:** бихевиоризм; поведение; поощрение; наказание; образование.

**Keywords:** behaviourism; behavior; encouragement; punishment; education.

Бихевиоризм – это точка зрения, что человеческий разум – это черные ящики, это означает, что наш мыслительный процесс не может быть изучен с научной точки зрения.

Человек в концепции бихевиоризма понимается, прежде всего как реагирующее, обучающееся существо, запрограммированное на те или иные реакции, действия, поведение, то есть развитие человека – это есть результат научения, а центральной проблемой бихевиоризма является социализация.

Поведение человека не обусловлено биологически, поэтому мы нуждаемся в процессе социализации с самого рождения до становления нами зрелой личностью.

Основной предмет изучения – это поведение, но из поведения исключаются внутренний мир и сознание человека.

Изучать и рассматривать сознание, как отдельное и независимое явление, приверженцы бихевиоризма категорически отказывались.

Они считали, что оно всего лишь представляет отдельные поведенческие реакции.

Отсюда мы видим, что к человеку применялся биологизаторский подход.

Основоположителем бихевиористического подхода считается Б. Скиннер, который разработал систему принципов поведения человека в строго определенных условиях. Он считал, что на процесс обучения в первую очередь влияет окружающий человека мир, а не генетический фактор.

Скиннер развил теорию условных рефлексов Павлова применительно к обучению и ввел понятие «операции», под которыми, в отличие от операций, функционирующих в речевой деятельности, понимаются различные варианты поведения человека.

Скиннер также указывал на необходимость «поддержания и закрепления» реакции.

Таким образом, бихевиоризм описывает обучение как операционально - обусловленный процесс, то есть процесс, в котором индивидуум реагирует на стимул определенным поведением.

Последующее закрепление данного поведения с помощью различных поощрений или наказаний либо будет способствовать его воспроизведению и повторению, либо приведет к отказу от него.

Предполагалось, что с помощью такого подхода к обучению можно добиться от учащегося самостоятельного выполнения определенного набора действий, за которыми закреплена положительная реакция учителя, или отказа от выполнения действий, которые сопровождались его отрицательной реакцией.

Скиннер [1] предложил четыре основных принципа, направленных на повышение уровня образования:

- учителя должны четко объяснять, чему они будут обучать;
- задание должно носить пошаговый характер, то есть процесс обучения должен состоять из серии градуированных по трудности заданий;
- необходимо с помощью индивидуальных обучающих программ обеспечить учащимся возможность работать в индивидуальном режиме;
- обучение должно носить «программированный характер», включать в себя все перечисленные выше компоненты и обеспечивать стопроцентный успех благодаря повторению и закреплению с помощью различных поощрений [1].

Более детально рассмотреть типы поощрений можно на рисунке 1.

Подкрепление	Положительное (позитивное)	Отрицательное (негативное)
	Предъявление положительного стимула	Удаление аверсивного стимула
Наказание	Предъявление аверсивного стимула	Удаление положительного стимула

*Рисунок 1. Типы поощрений*

Обратив внимание на таблицу, можно выделить два типа событий, обладающих эффектом подкрепления. Некоторые подкрепления представляют собой предъявление стимулов или добавление чего-то, например сладости за правильный ответ, похвала после недопущения ни единой ошибки на письме или в речи. Они называются положительными подкреплениями.

Другой тип подкрепляемых событий состоит в устранении чего-либо, например, недовольная гримаса учителя при допущении учеником ошибки, насмешки учеников в классе.

Это – отрицательное подкрепление. В обоих случаях сохраняется один и тот же эффект подкрепления – вероятность реакции повышается.

Мы не можем обойтись без этого различия, просто указав на то, что в негативной ситуации подкрепляет отсутствие насмешек и недовольных гримас и т. д., поскольку воздействие оказывает именно отсутствие чего-либо после его презентации, и это еще один способ выражения того, что стимул устранен. Различия между двумя случаями станут яснее, когда мы рассмотрим случаи с презентацией негативного подкрепления, или случаи с устранением позитивного подкрепления.

Их последствия мы называем наказанием.

Позитивное наказание – это собственно действие ребенка в ответ, например, ребенок постоянно балуется и шалит на уроке – его ставят в угол, если ученик списывает на уроке – ему ставят двойку.

Здесь мы видим, что учитель внес нечто новое в судьбу ученика.

Негативное наказание – это наоборот «отбирание» желаемого, ученика чего-то лишают, например, если ученик будет списывать, то учитель не поставит ему хорошую оценку по итоговому тесту, а если так и будет продолжение его баловства на уроках, связавшись с родителями ученика, ребенка лишат походов в зоопарк или встреч с друзьями.

Назначив наказание ребенку, ни в коем случае не следует быстро прощать его (об этом неоднократно писал известный советский педагог В.А. Су-хомлинский).

Иначе у людей не формируется устойчивый комплекс негативных эмоций в отношении своего неблагоприятного поступка.

Однако следует учесть, что в педагогической практике и наказания, и поощрения должны быть очень взвешенными (везде и во всем, как известно, должна быть мера).

Чрезмерные и частые наказания, равно как и чрезмерные и частые награждения, восхваления, антипедагогичны.

И это понятно, ибо наказания и поощрения, став обыденными актами воспитания на уроках, становятся для учеников привычными и перестают быть для них эффективными средствами воздействия.

Все эти важные правила следует неукоснительно соблюдать, педагогу надо быть твердым и последовательным в решении педагогических задач при использовании рычагов наказания или поощрения.

Учителям надо всегда следовать мудрому совету древних: «Чтобы сказать хорошему “да”, надо уметь сказать плохому “нет”». Ведь преодоление своих чувств к ребенку (жалость, любовь) необходимо для освоения лучшего в нем.

Несмотря на все положительные характеристики, бихевиоризм подвергался серьезной критике как в зарубежной, так и в отечественной

теории обучения. Отрицательной чертой данного подхода, безусловно, являлось то, что в нем не учитывался принцип сознательности, обучение строилось на имитации и механическом выполнении действий.

Процесс обучения отождествлялся с поступками, основу которых составляли рефлексы, не учитывался целенаправленный и мотивированный характер деятельности человека.

В целом бихевиористский подход к обучению оказал значительное влияние на преподавание иностранных языков и способствовал появлению в разных странах целого ряда подходов и методов: аудиолингвального в США, аудиовизуального во Франции, а также использовался английскими педагогами при разработке ситуативного метода обучения.

### Список литературы:

1. Скиннер Б.Ф. Оперантное поведение – М. Академический проект. – 1990. – 6 с.
2. Marion Williams, Robert L. Burden. Psychology for language teachers. – Cambridge University Press, 1997. – с. 9-10.
3. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://pandia.ru/text/78/127/72918.php> (дата обращения: 28.02.2021).
4. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.socionauki.ru/journal/articles/162303/> (дата обращения: 28.02. 2021).

## 2.2. СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

### СПЕЦИФИКА МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ В СОВРЕМЕННОЙ СЕМЬЕ: ФЕНОМЕНОЛОГИЧЕСКИЙ И ПРОБЛЕМАТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

*Нусинова Леся Степановна*

*соискатель учёной степени  
кандидата психологических наук,  
заведующий Психолого-диагностической лабораторией,  
Городская психиатрическая больница,  
РФ, г. Севастополь*

### SPECIFICITY OF INTERPERSONAL RELATIONS IN THE MODERN FAMILY: PHENOMENOLOGICAL AND PROBLEMATIC ANALYSIS

*Lesya Nusinova*

*Candidate of Psychological Sciences,  
Head of the Department Psychological  
and diagnostic laboratory,  
City Psychiatric Hospital,  
Sevastopol*

**Аннотация.** В статье рассматриваются особенности феномена межличностных отношений, его содержание и специфика проявления в различных типах семейных структур. Используя социально-психологический и системный подход к феномену, опираясь на различные классификации, констатируя в качестве одного из значимых новообразований современной семьи смещение социально-психологического центра, автор выявляет основные проблемы межличностных взаимоотношений в семье в корреляции с тем или иным типом семьи, в том числе в контексте межпоколенной передачи продуктивных и непродуктивных паттернов.

**Abstract.** The article examines the peculiarities of the phenomenon of interpersonal relations, its content and the specifics of manifestation in

various types of family structures. Using a socio-psychological and systemic approach to the phenomenon, based on various classifications, stating in the study of one of the significant neoplasms of the modern family the displacement of the socio-psychological center, the author identifies the main problems of interpersonal relationships in the family in correlation with one or another type of family, including in the context of intergenerational transmission of productive and unproductive patterns.

**Ключевые слова:** межличностные отношения; семья; родители; дети; родительство; социальные отношения; межпоколенная передача

**Keywords:** interpersonal relations; family; parents; children; parenthood; social relations; intergenerational transmission.

Межличностные отношения в семье представляют собой комплексный, многогранный феномен, который рассматривается в социально-психологической науке как динамическое явление, включающее процесс становления и развития, испытывающее неизменные трансформации под воздействием различных внутренних и внешних факторов – социального, социокультурного, социально-психологического, культурологического и другого порядка. В связи с этим прежде чем обратиться к исследованию специфики межличностных отношений в современной семье, необходимо изучить первичную по отношению к данному феномену систему, составной частью которой он является, – то есть систему семьи.

Семью можно охарактеризовать как достаточно сложное культурно-историческое и социально-психологическое явление [1]. Этим объясняется интерес к данному феномену, проявляемый на протяжении многих веков многочисленными науками – психологией, педагогикой, философией, социологией, культурологией и др. В контексте социально-психологической парадигмы, на которую мы методологически опираемся в настоящем исследовании, также следует подчеркнуть тот факт, что семья представляет собой «социально-психологический институт, регламентированный явлениями иного социального и психологического порядка, чем действия отдельной личности» [2, с. 33]. В соответствии с системным подходом [3] к данному феномену, семья как система аккумулирует в себе потенциал социально-психологических характеристик различных субъектов и возникающих между ними разнообразных типов и видов межличностных отношений как совокупности отдельных, обладающих индивидуальными, отличительными параметрами элементов, но в то же время не сводится исключительно к их единству. Это объясняется тем фактом, что входящие в состав семьи элементы –



в нашем случае, в первую очередь субъекты и типы возникающих между ними межличностных отношений, выступают, с одной стороны, обособленными от системы, обладая индивидуальными характеристиками, но в то же время – взаимодействующими между собой параметрами, действующими как единое целое. В то же время семья представляет собой открытую систему, которая находится в постоянном взаимодействии с окружающей средой. Кроме того, семью можно назвать самоорганизующейся системой, что подразумевает тот факт, что число ее субъектов изменяется, а «поведение ее членов подчиняется определенной цели, а источник преобразований семьи как системы находится внутри нее самой» [4, с.12].

В настоящее время в науке сформулировано достаточно большое количество определений понятия «семья», раскрывающих данный феномен с разных сторон и с точки зрения различных научных направлений. В соответствии с обозначенными выше системным и социально-психологическим методологическими подходами в нашей статье мы рассматриваем семью как самоорганизующуюся, непрерывно трансформирующуюся, открытую социально-психологическую систему, в рамках которой входящие в нее субъекты вступают как в различные социальные (носящие ролевой характер), так и межличностные отношения. Опираясь на исследования российских и зарубежных ученых (Г.М. Андреева, Е.В. Андриенко, В.Н. Дружинин, Н.Н. Обозов, Л.В. Петрановская, А.В. Черников, Л.Б. Шнейдер, Т. Шибутани, Дж. Морено, Э. Берн и др.), можно выделить следующие особенности межличностных отношений в семье:

- эмоционально-оценочный характер: в основе данных взаимоотношений лежат чувства и эмоциональные оценки партнерами друг друга;
- индивидуальный характер: личности как субъекты межличностных взаимоотношений в семье выступают как неповторимые индивидуальности со своими уникальными особенностями характера и эмоциональной сферы;
- наличие динамики: межличностные отношения в семье возникают не спонтанно, а формируются постепенно в процессе взаимодействия различных субъектов, число которых может изменяться. Поэтому межличностные отношения в семье динамичны и могут меняться с течением времени, приобретая как продуктивный, так и непродуктивный характер и изменяя свой вектор, в том числе на совершенно противоположный;
- зависимость от различных факторов внутреннего и внешнего порядка: межличностные отношения зависят как от индивидуальных характеристик реализующих их субъектов – членов семьи, будучи при

этом также обусловленными общим социально-психологическим климатом и традициями взаимоотношений в семье, а также фактором межпоколенной передачи стереотипов и паттернов подобных отношений в рамках той или иной семьи. В то же время на межличностные отношения воздействуют и различные внешние факторы – социальные устои, стереотипы и традиции общества, этнокультурные доминирующие устои той или иной нации, народа, социально-экономическая и социально-психологическая обстановка в той или иной стране в определенный исторический период времени, глобальные и локальные стрессогенные факторы (например, рост безработицы, негативные социальные установки, транслируемые СМИ и сетью Интернет, экономический кризис, военные конфликты, глобальные пандемии и т.д.). Таким образом, в семье человек может выступать одновременно субъектом и социальными, и межличностных отношений, причем с одними и теми же партнерами. В этой связи система взаимодействий между субъектами в современной семье приобретает крайне сложный характер.

Следует отметить тот факт, что, несмотря на относительно детальную изученность некоторых сторон семьи, семейных отношений, разработанного и достаточно завершеного взгляда на эту проблему в науке так до сих пор и не сформировалось. Это связано в том числе и с тем, что по мере развития научного познания все неформальные отношения (эмоциональная близость, любовь, симпатия и др.), сопутствующие семье, уходили от четкого научного определения [2, с.33]. Именно из этого обстоятельства и вытекает тот факт, что межличностные отношения как социально-психологический феномен, включающее неформальные отношения между отдельными личностями и выступающее их социально-психологическим образованием, также является недостаточно изученным.

Продолжая анализ, необходимо отметить, что особенности формирования и развития межличностных отношений, согласно эмпирическим результатам исследований (Deater-Deckard 2014, Femke et al., 2012) [5, 6], во многом коррелируют с различными моделями и формами семейных структур. Рассмотрим данный аспект более подробно. В современной науке выделяются различные формы и модели семьи [1, 2, 4, 5, 7 и др.], особенности формирования которых зависят от этапа развития общества, характера национальных и религиозных традиций, культурных и социальных укладов, личностных характеристик, экономических и политических обстоятельств и т.д. Условно все семейные модели, с точки зрения эволюционного фактора, можно разделить на традиционные и современные (модернизированные) [8]. Опираясь на исследования вышеупомянутого автора, охарактеризуем данные модели.

Так, традиционная семья существовала на протяжении нескольких тысяч лет и сегодня также продолжает свое существование во многих обществах. Переход семьи к модернизированному типу может занимать достаточно длительное время, протекать непоследовательно. Именно поэтому в ряде моделей современных семей и выявляются те или иные значительные элементы традиционности. Традиционная модель семьи обладает следующими отличительными признаками:

- жесткой сегрегацией социально-половых ролей и функций, связанных со стереотипными видами деятельности, а соответственно достаточно жестко закрепленной и сформировавшейся на протяжении взаимодействия нескольких поколений структурой межличностных отношений между субъектами;
- патриархальной (реже матриархальной) иерархией с закреплением власти домохозяйина над имуществом, деятельностью, а иногда и жизнью домочадцев, с подчиненным положением зависимых членов семьи;
- сложной структурой семьи с совместным проживанием в одном домохозяйстве супружеских пар нескольких поколений с их детьми;
- сосредоточением всех жизненных функций в семье, участием в их исполнении всех домочадцев, вовлеченностью женщин исключительно в домашнюю занятость;
- в целом не лимитируемым характером репродуктивного поведения.

В свою очередь, модели модернизированной семьи характерны следующие признаки:

- стирание границ между социально-половыми ролями, вариативность исполнения семейных функций, в том числе связанная со структурной неполнотой или деформацией семьи (семья одного родителя и т. д.), что усложняет межличностные отношения между субъектами, придавая им вариативность, непредсказуемость, открытость к изменениям;
- преобладающий тип семьи, состоящей из одной пары родителей и их несовершеннолетних детей;
- симметричная модель семьи, в которой мужчина и женщина равноправны в распоряжении семейными средствами, во взглядах и методах воспитания детей, решении всех других вопросов;
- профессиональная занятость всех взрослых трудоспособных членов семьи, постоянная работа женщин вне дома, мотивированная не только необходимостью дополнительного дохода, но и стремлением к самореализации;

- функциональная дифференциация жизнедеятельности семьи в обществе;
- регулируемый характер репродуктивного поведения семьи, планирование рождаемости.

Сравнивая данные модели, нельзя не отметить, что в последние годы взгляд в науке и практике на семью, как социально-психологический феномен и систему претерпел существенные изменения, что не могло не отразиться на практике формирования межличностных взаимоотношений и научной интерпретации данного явления. Так, исследователи Н.В. Кузнецова и Л.И. Щербич [9], анализируя эволюцию взглядов на систему семьи, особо подчеркивают тот факт, что современная семья уже не рассматривается односторонне, а анализируется в совокупности всех присущих ей функций: производственной, репродуктивной, воспитательной, хозяйственной и охватывает все возможные сферы: жизнедеятельности семьи, духовного общения, власти и лидерства, первичного социального контроля, сексуальную сферу. Данный взгляд видится объективным, однако он не исключает возможности выявления и признания учеными ведущей функции семьи. Так, в частности, В.Н. Дружинин [10] подчеркивает, что во все времена у всех народов главной и специфической функцией семьи была и остается социализация ребенка, а прочие функции являются дополнительными и меняются на протяжении веков. Многие зарубежные исследователи, в том числе Т. Парсонс, также придерживаются аналогичной точки зрения [11]. Однако подчеркнем, что подобная точка зрения автоматически не значит исключительной доминанты детско-родительских отношений в семье как наиболее значимого феномена, полного нивелирования значимости семьи для социализации и продуктивного социального функционирования взрослых субъектов, как и значимости межличностных отношений между ними и их влияния не только на ребенка, но и других субъектов взаимоотношений.

В связи с этим большой интерес для нашей работы представляет типологизация психологических типов семьи, выделенная М.Арутюняном в своей работе [12] и в соответствии с этим оказываемое ими влияние на развитие межличностных отношений между субъектами.

Так, традиционная семья, по мнению автора, отличается тем, что в ней доминирует авторитет старших; педагогическое воздействие при этом осуществляется сверху вниз, в аналогичном векторе развиваются и межличностные взаимоотношения. Дети в подобных семьях по мере взросления легко в дальнейшем легко вписываются в так называемую «вертикально организованную» общественную структуру, как правило, легко усваивают традиционные нормы, однако впоследствии, как

показывает практика, испытывают серьезные трудности в формировании собственных семей. Таким образом, происходит межпоколенная передача непродуктивных паттерном межличностных взаимоотношений между членами семьи, которая может претерпеть положительные изменения в последующих образующихся семейных структурах, а может приобрести и более негативный характер.

В детоцентрической семье главной задачей родителей считается обеспечение благополучного будущего детей. В целом такая семья существует фактически только для ребенка, что соответствующим образом маркирует межличностные отношения между взрослыми членами, часто придавая им формальный, своего рода «автоматический», стереотипный характер. Воздействие в семье осуществляется, как правило, снизу вверх (от детей к родителям). В результате складывается ситуация, когда у детей формируется высокая самооценка, ощущение собственной значимости, но при этом возникают и негативные последствия – в частности, увеличивается вероятность возникновения в дальнейшем у них конфликтов с социальным окружением за пределами семьи, а также непродуктивности построения межличностных отношений с партнерами в своих собственных, образуемых ими в будущем, семьях.

Супружеская семья основана на взаимном доверии ее членов, прежде всего, взрослых субъектов. Соответствующим образом развиваются и межличностные взаимоотношения – как в диаде «родитель – ребенок», так и «взрослый – взрослый». Основной целью в подобной семье выступает принятие и автономность всех членов семьи. Воспитательное воздействие в такой семье носит горизонтальный характер и осуществляется на равных условиях между родителями и детьми, обогащая, как правило, достаточно вариативный спектр межличностных отношений между субъектами. Негативными аспектами такого типа семьи является то обстоятельство, что, как правило, у детей, воспитанных в таких семьях, отсутствуют навыки подчинения социальным требованиям. Они плохо адаптируются в среде, построенной по вертикальному принципу [13]. В то же время в социально-психологическом плане транслирования паттернов межличностного взаимодействия такая семья обладает наиболее продуктивным характером для будущих поколений.

Таким образом, нужно отметить, что именно социализация и воспитание детей сохранялась на протяжении исторического этапа существования семьи в качестве основной функции и главного объединяющего фактора семейной системы, маркируя соответствующим образом характер межличностных отношений в семье между различными субъектами – это во многом обуславливало практическую доминанту детско-родительских взаимоотношений в семье и превалирование научного интереса к ее

изучению. Тем не менее, в современных условиях данная ситуация демонстрирует серьезные трансформации.

Одно из новообразований современной семьи, на наш взгляд, – это все большее смещение социально-психологического центра: если раньше все держалось на родственных отношениях, а самыми крепкими были связи детей и родителей, то теперь семья держится на супружеских отношениях, а родственные отношения (хотя значение их, например, контакта родителей и детей, очень велико) отходят на второй план. Следует подчеркнуть, что в России современная семья имеет ряд характерных особенностей, обусловленных влиянием определенных факторов, прежде всего, особенностями исторического развития этого феномена. Ученые Э.Г.Эйдемиллер, В.В. Юстицкис выделяют следующие отличительные признаки российской семьи, обусловленные историческими факторами [14]:

1. Сохранение патриархального типа семьи (состоящей из нескольких поколений).

2. Диффузность границ между подсистемами семьи, их слабая структурированность: власть в семье зачастую принадлежит прародителям - бабушкам и дедушкам, передающим стереотипы сложившихся у них паттернов межличностных отношений своим потомкам.

3. Растущее число неполных семей. Во многих семьях в нескольких поколениях отсутствуют мужчины, главными «действующими лицами», лидерами становятся женщины, а структура межличностных отношений становится нарушенной и деформированной, неполной.

4. В силу социально-экономических обстоятельств несколько поколений в семье зависят друг от друга не только духовно, но и материально: молодые семьи живут совместно с родителями и прародителями, без надежды на приобретение собственного жилья. Межличностные отношения в таких семьях приобретают особую запутанность и сложность, в том числе в связи с феноменами социально-психологического «застревания» их членов на стадии определенных «ролей».

5. Идеология ранее преобладающего тоталитарного общества сформировала до сих пор сохраняющуюся жесткую систему принуждения и долженствования, от которой до сих пор не свободны и межличностные отношения во многих семьях.

6. Разрушение прежней идеологии и отсутствие новой, которая могла бы сплотить и обрести чувство принадлежности и защищенности, привели к социально-психологическому вакууму в обществе: у людей возросла потребность в иллюзиях и т.д.; возникло непреодолимое ощущение страха за будущее, неуверенности в завтрашнем дне; в

семье возрос уровень взаимной агрессии, негативно в целом влияя на межличностные отношения в семье.

Реальная модель современной российской семьи выглядит следующим образом: ответственность за семью, в большинстве случаев, несет мать, она же чаще всего доминирует в семье, и она же более близка с ребенком эмоционально. Мужчина очень часто психологически и социально «выброшен» за пределы семейных отношений в целом и межличностных отношений между взрослыми, в частности. Для него существует единственный, но не всегда продуктивный путь реализации себя как мужа и отца: «бороться за мужские права», самоутверждаться в своей исторической функции мужчины – добытчика. Только в этом случае полем борьбы является семья, что может привести к полному разрушению межличностных отношений. В то же время нельзя не признать, что современный тип семьи отличается большей суверенностью по отношению к системе общества и относительной свободой членов внутри нее [13], но исследования того фактора, насколько подобная свобода отношений положительно влияет на межличностные отношения детей и родителей, а также взрослых партнеров – пока еще немногочисленны в науке, что требует отдельного научного изучения данного вопроса.

В.Н. Дружинин справедливо подчеркивает, что советский период в истории России очень сильно повлиял на структуру современной российской семьи и сложившиеся в ней вышеотмеченные тенденции в формировании межличностных отношений [10]. В том виде, в каком семья существовала в начале XX в. – относительно независимой в плане воспитания детей – она не могла вписаться в новую систему, поэтому политика советской власти была направлена на то, чтобы всю ответственность за воспитание переложить на социум и общественные институты, что постепенно привело к тому, что семья, как институт социально и психологически оказывалась с каждым годом все менее готовой нести ответственность за воспитание собственных детей, за собственные отношения внутри семьи, в которых ее члены должны были проявлять себя активными, а не пассивными субъектами с заранее установленными, типическими ролями, но при этом явно и неявно проявляла тенденцию к «насаждению сверху» собственных устоев, взглядов на будущее, нереализованных желаний и родительских ожиданий [10, с.58]. В связи с этим феномен межличностных отношений приобретает в современной семье все большую силу доминирования и комплексного, разностороннего воздействия на как на ребенка, так и на взрослых, проявляясь не в одном, а многих последующих поколениях, что требует к нему непрерывного внимания науки и

практики с целью выявления резервов для ранней профилактики возникающих отклонений и деформаций в данной области.

### Список литературы:

1. Черников А.В. Интегративная модель системной семейной психотерапии // Семейная психотерапия: Прилож. к журналу/ А.В. Черников. – М.: Наука, 2017. – 120 с.
2. Шнейдер Л.Б. Психология семейных отношений. – М.: Психологос, 2020. – 500 с.
3. Уемов А.И. Системный подход и общая теория систем. – М.: Прогресс, 2018. – 300 с.
4. Спирина Е.Н. Влияние личностных особенностей родителя и ребенка на стиль семейного воспитания: Автореф. дис. ... кандидата психолог. наук. – М., 2004. – 26 с.
5. Deater-Deckard K. Family matters: Intergenerational and interpersonal processes of executive function and attentive behavior// *Curr Dir Psychol Sci.* 2014. № 23. Pp. 230–236. doi: 10.1177/0963721414531597.
6. Femke M., Buysse A. Interpersonal influence in families: development and psychometric evaluation of the influence in families questionnaire // *Psychologica Belgica.* 2012. N 52-1. Pp.39-57. doi: 10.53334/pb-52-1-39.
7. Черняк Е.М. Социология семьи. – М.: Эксмо, 2018. – 300 с.
8. Харитонов А.Н. Признаки зрелых, трудных и нарушенных семейных отношений // Ежегодник Рос. психолог. общ-ва: мат-лы III Всерос. съезда психологов. – Т. VIII. – М.: РПО, 2003. – С. 142-150.
9. Щербич Л.И., Кузнецова Н.В. Семья и общество // *Социальная работа.* 1993. – №7. – С. 89-95.
10. Дружинин В.Н. Психология семьи. – СПб.: Питер, 2016. – 176 с.
11. Parsons T. The action frame of reference and the general theory of action systems: Culture, personality a. the place of social systems // *The social system,* N.Y.: w.e., 1951, Ch.I. P. 3-23.
12. Арутюнян М. Педагогический потенциал семьи и проблема социального инфантилизма молодежи. – Вильнюс: Приорис, 2007. – 300 с.
13. Овчарова Р.В. Родительство как психологический феномен. – М.: VGCB, 2016. – 210 с.
14. Эйдемиллер Э.Г., Александрова Н.В., Юстицкис В. Семейная психотерапия. – М.: Речь, 2017. – 510 с.



## ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ ПРИНЯТИЯ ЭКОНОМИЧЕСКИХ РЕШЕНИЙ

*Позняк Константин Вячеславович*

*аспирант,*

*Белорусский государственный университет,*

*Республика Беларусь, г. Минск*

## THE EMOTIONAL ASPECT OF ECONOMIC DECISION-MAKING

*Konstantin Poznyak*

*Graduate student,*

*Belarusian State University,*

*Belarus, Minsk*

**Аннотация.** В статье рассматривается влияние эмоционального фактора на принятие экономических решений. Делается вывод о необходимости осознания эмоциональных состояний для минимизации их негативных эффектов.

**Abstract.** The article discusses the influence of the emotional factor on economic decision-making. It is concluded that it is necessary to realize emotional states in order to minimize their negative effects.

**Ключевые слова:** принятие решений; эмоции; ограниченная рациональность.

**Keywords:** decision-making; emotions; bounded rationality.

На протяжении долгого времени экономическая наука придерживалась концепции рационального максимизатора полезности, руководствующегося личными интересами и не подверженного эмоциональным аффектам. Несмотря на неоспоримый успех экономических моделей, основанных на концепции homo economicus, игнорировать их ограниченность в настоящее время не представляется возможным. Экспериментальная и поведенческая экономика неоднократно выявляла отклонения от классической теории рациональности и обнаруженные аномалии не могут быть объяснены в рамках традиционной концепции. Следовательно, психологические идеи были формализованы и преобразованы в

проверяемые прогнозы, что привело к расширенным моделям экономического поведения. Игнорирование нерационального поведения сменилось такими концепциями как ограниченная рациональность, а проводимые исследования демонстрировали, что экономическое поведение часто находится под влиянием эмоций и подсознательных процессов.

Эмоции – особый класс психических процессов и состояний, связанных с инстинктами, потребностями, мотивами и отражающих в форме непосредственного переживания (удовлетворения, радости, страха и т. д.) значимость действующих на индивида явлений и ситуаций для осуществления его жизнедеятельности.

Современный взгляд на эмоции в психологии относительно рациональности и принятия решений сводится к следующему:

Во-первых, в то время как поведение, вызванное эмоциональными состояниями, может быть иррациональным, сам эмоциональный процесс в значительной степени поддается объяснению в рациональных, научных терминах.

Во-вторых, эмоции являются центральной частью психологического процесса мотивации (т.е. процесса, который активизирует и направляет поведение человека к определенным целям), так как они повышают значимость определенных желаний и результатов и тем самым побуждают людей к их достижению.

В-третьих, люди адаптируются к изменениям окружающей среды, разрабатывая "стратегии преодоления". Эмоции играют ключевую роль в таких стратегиях, поскольку они сигнализируют человеку о том, что важная цель нуждается в большей степени концентрации.

Наконец, современная точка зрения состоит в том, что для оптимальной работы человека требуется промежуточный уровень эмоциональной напряженности. Данные показывают, что высокий уровень эмоциональной напряженности блокирует доступ к краткосрочной памяти, дезорганизует логические мыслительные процессы, вызывает потерю контроля над частями и функциями тела (например, дрожание рук, тошноту или головные боли), блокирует рациональные соображения выгоды и затрат, а также поощряют акты агрессии и насилия (Levitt, 1980; Idzikowski and Baddeley, 1983; Lane, 1991; Lazarus, 1991; Oatley, 1992) [4].

Низкий же уровень напряженности демонстрируется людьми, испытывающими депрессию, меланхолию или скуку. Эти эмоциональные состояния неблагоприятны для принятия качественных решений, т.к. на сбор информации и решение проблем тратится мало усилий, внимание

не сосредоточено на текущей задаче, а память блокируется навязчивыми мыслями.

Повышение эмоциональной напряженности, например, переход от депрессии к гневу или от скуки к возбуждению, уменьшает или устраняет эти препятствия на пути к оптимальному принятию решений, по крайней мере, до определенного момента. Дополнительная эмоциональная интенсивность заставляет человека увеличивать уровень усилий, посвященных сбору информации и решению проблем, что повышает качество принятия решений до тех пор, пока не будет достигнут оптимальный уровень возбуждения, при котором эффективность принятия решений достигнет своего наивысшего уровня [4].

Эмоции влияют на когнитивные процессы и иным образом. Так, люди с большей вероятностью будут вспоминать информацию, которая совпадает, а не противоречит их текущему эмоциональному состоянию. В хорошем настроении они склонны переоценивать вероятность положительных результатов и недооценивать вероятность негативных исходов событий, в то время как у людей под влиянием грусти прослеживается обратный эффект [3]. Негативное эмоциональное состояние также побуждает людей вести себя защитно, максимизируя свой минимальный выигрыш.

Кроме того, аффективные состояния влияют на то, какую стратегию обработки информации могут избрать люди. Как показывает большой объем экспериментальных исследований, индивидуумы, которые находятся в хорошем настроении, скорее всего, примут эвристическую стратегию обработки информации, которая характеризуется высокой зависимостью от ранее существовавших структур знаний и относительно небольшим вниманием к деталям. Напротив, люди, находящиеся под влиянием грусти, более склонны использовать стратегию систематической обработки, при этом мало полагаясь на существовавшие ранее структуры знания, и уделяют значительное внимание имеющимся деталям.

Отрицательный аффект может вызвать сужение внимания и отказ от поиска новых альтернатив (Fiedler 1988). Люди в плохом настроении проводят больше сравнений на основе атрибутов, чем сравнений на основе альтернатив (Luce et al 1997). Кроме того, они обеспечивают более быстрое и менее избирательное использование информации, что может повысить точность выбора в более простых задачах и уменьшить ее в более сложных задачах. Те, кто возбуждены и находятся в неприятном настроении, используют более простые стратегии принятия решений и формируют более поляризованные суждения (Mauro 1992, 1994) [1].

Исследуя принятие решений, Coget (2011) обнаружил, что страх умеренной интенсивности позволяет принимать рациональные решения, в то время как высокая интенсивность способствует более интуитивному принятию решений. По-видимому, аффективные состояния связаны со стратегией поиска людей, особенно с их тенденцией собирать подтверждающую или противоречивую информацию. Например, Elsbach и Barr (1999) обнаружили, что люди, испытывающие умеренно отрицательное настроение, значительно более вероятно, чем люди с умеренно положительным настроением, будут точно следовать всем этапам структурированного протокола принятия решений в его правильном порядке. Иными словами, люди с умеренно высоким уровнем положительного аффекта более склонны отклоняться от проторенного пути и, как следствие, собирать не относящуюся к делу информацию. Welpе et al. (2012) обнаружили, что использование стратегических решений снижается, если лица, принимающие решения, испытывают страх, в то время как количество стратегических альтернатив увеличивается, если они находятся в радостном или гневном настроении. Напротив, Bachkirov (2015) считает, что счастье и гнев заставляют лицо, принимающее решения, обрабатывать менее важную информацию [2].

Таким образом, на основании имеющегося массива данных можно с уверенностью утверждать, что эмоциональный фактор в принятии экономических решений является одним из наиболее значимых. От текущего эмоционального состояния человека может зависеть стратегия обработки информации, переоценка или недооценка вероятностей, значимое искажение событий, а также множество иных параметров. Знание о воздействии различных эмоциональных состояний может способствовать минимизации их негативных влияний и принятию более рациональных решений, а потому данная область является актуальной и нуждается в дальнейших исследованиях.

### **Список литературы:**

1. B.A. Mellers, A. Schwartz, A.D. J. Cooke Judgment and Decision Making // Annual Review of Psychology. – 1998. – №49. – P. 447–477.
2. G. Abatecola, M. Cristofaro, A. Caputo Reviewing Cognitive Distortions in Managerial Decision Making. Toward an Integrative Co-Evolutionary Framework // Journal of Management Development. – 2018. – №37(5). – P. 409–424.
3. N. Schwarz Emotion, cognition, and decision making // Cognition & Emotion. – 2000. – №14 (4). – P. 433–440.
4. P. Kenning, H. Plassmann NeuroEconomics: An overview from an economic perspective // Brain Research Bulletin. – 2005. – №67. – P. 343–354.

**НАУЧНЫЙ ФОРУМ:  
ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ**

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

№ 3(48)  
Март 2021 г.

В авторской редакции

Подписано в печать 01.03.21. Формат бумаги 60x84/16.  
Бумага офсет №1. Гарнитура Times. Печать цифровая.  
Усл. печ. л. 3,25. 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)