

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«САХАЛИНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

**МАТЕРИАЛЫ XIV/XV ВЕСЕННИХ
СТУДЕНЧЕСКИХ НАУЧНЫХ ЧТЕНИЙ**

Сборник научных статей

*Составитель
Д. Ю. Ким*

Южно-Сахалинск
СахГУ
2019

УДК 378
ББК 74.48в431
М341

Печатается по решению редакционно-издательского совета
Сахалинского государственного университета, 2018 г.

М341 **Материалы XIV/XV Весенних студенческих научных чтений :**
сборник научных статей / сост. Д. Ю. Ким. – Южно-Сахалинск : Сах-
ГУ, 2019. – 278 с.
ISBN 978-5-88811-596-1

В сборник включены доклады и сообщения, которые были пред-
ставлены на XIV–XV Весенних студенческих научных чтениях.

Сборник предназначен для научных сотрудников, студентов-
магистрантов и аспирантов.

УДК 378
ББК 74.48в431

СОДЕРЖАНИЕ

Белова А. А., Федоренко Т. Г. Развитие общеучебных интеллектуальных умений младших школьников в процессе изучения орфографического материала.....	7
Витюгин В. В., Илларионова И. И. Взаимосвязь типа темперамента старшего дошкольника с уровнем развития его внимания.....	15
Вишнева С. П., Кутбиддинова Р. А. Развитие межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста посредством сказкотерапии	19
Войтехович В. И., Яшина С. А. Самоконтроль за состоянием здоровья и физической подготовленностью женщин зрелого возраста, занимающихся фитнесом	24
Высоцкий В. В., Денисова Я. В. Необходимость анализа на возможность гидратообразования	36
Галиаскарова Г. С., Аршанская О. В. Взаимосвязь компьютерной зависимости и суицидального риска у подростков	38
Ганзурова А. С. Особенности самостоятельной работы младших школьников.....	41
Демидова А. В., Накорякова Н. Ю. Формирование готовности к обучению в школе у детей старшего дошкольного возраста с помощью компьютерных игр.....	43
Денисов Д. Е., Денисова Я. В. Риски жизни на морском транспорте	46
Донова Е. И., Лебедева А. В. Заимствования иностранной лексики в китайском языке.....	51
Донова Е. И., Лебедева А. В. Сложности перевода китайской поэзии на русский язык	55
Думенко М. В., Легенкина В. И. Источники пополнения словарного состава английского языка на современном этапе.....	60
Забеллова М. В., Кутбиддинова Р. А. Психологический тренинг как средство формирования мотивации выбора профессии студентами вуза	64
Забудская Д. К., Лим Э. Х. Внешнеторговые отношения и перспективы развития Республики Корея с Российской Федерацией и российским Дальним Востоком в период с 2010 по 2017 г.	68
Зданович П. Ю. Понятие коммуникативной компетенции младшего школьника.....	74
Инюшина С. А., Кутбиддинова Р. А. Влияние песочной терапии на развитие произвольного внимания старших дошкольников	77
Каганов В. В., Ежкин А. К. Современное состояние лишайников <i>Rorulus Mahtowiczii</i> A. Непгi в г. Южно-Сахалинске и в его окрестностях	81

© Ким Д. Ю., составление, 2019
© Сахалинский государственный университет, 2019

ISBN 978-5-88811-596-1

Казак Н. Э., Кутбиддинова Р. А. Экспериментальное исследование нехимических зависимостей и их взаимосвязи с личностными особенностями студентов вуза.....	85
Ким О. С., Кутбиддинова Р. А. Коррекция тревожности у детей среднего дошкольного возраста посредством песочной терапии	89
Ким О. С., Кутбиддинова Р. А. Коррекция страхов в старшем дошкольном возрасте посредством изобразительной деятельности.....	93
Кирсаныхева С. А., Дорофеева Л. В. Богородичный мотив в творчестве М. Ю. Лермонтова	97
Коровина Д. В., Райчук Д. А. Воспитание скоростно-силовых способностей у пловцов тренировочной группы третьего года обучения	102
Костюк А. И., Кутбиддинова Р. А. Социально-психологический тренинг как метод сплочения группы подростков.....	104
Красикова А. С., Яшина С. А. Проектирование спортивно-оздоровительной работы во внеурочной деятельности учащихся начальных классов.....	106
Кузнецова М. А., Аршанская О. В. Влияние детско-родительских отношений на агрессивность подростков	115
Кулик К. С. Исследовательская деятельность младших школьников как средство их интеллектуального и творческого развития	120
Кытманова А. В. Влияние угольного разреза на почвы лесного фонда на примере Солнцевского угольного разреза Южный II очереди	124
Лукашова Н. А., Кутбиддинова Р. А. Взаимосвязь концентрации внимания и произвольного запоминания у детей старшего дошкольного возраста	127
Луценко А. А. Формирование учебной мотивации младшего школьника.....	130
Маслов И. В. Особенности методической работы по сопровождению повышения профессиональной компетенции педагога	132
Медведева Д. А., Кутбиддинова Р. А. Формирование креативности в старшем подростковом возрасте посредством социально-психологического тренинга	135
Мкоян Н. А., Еромасова А. А. Влияние саморегуляции младших школьников на адаптацию к школьному обучению	139
Муминов В. И., Муминова Н. Ф., Чубарова В. С. Особенности отражения звукоинтонационной образности в поэзии Н. А. Некрасова.....	143
Мустафина Е. А., Кутбиддинова Р. А. Взаимосвязь самооценки и агрессивности в старшем дошкольном возрасте	151
Никулина Н. В. Оценка воздействия автопарковок (автостоянок) на окружающую среду города Южно-Сахалинска	155
Новгородова М. А., Кутбиддинова Р. А. Развитие регулятивных	

универсальных учебных действий у детей младшего школьного возраста с помощью арт-терапии.....	158
Палицкая А. С., Кутбиддинова Р. А. Психологический тренинг как средство профилактики наркотической зависимости в студенческой среде	163
Пек Е. А., Кутбиддинова Р. А. Влияние родительских директив на личностные особенности студентов-первокурсников.....	166
Пек Е. А., Кутбиддинова Р. А. Арт-терапия как средство развития эмоциональной стабильности у студентов.....	173
Полищук А. А., Илларионова И. И. Коррекция интернет-зависимости детей младшего школьного возраста посредством игровой деятельности.....	176
Прусенко Ф. Н., Неешпапа Т. А. Исследование алгебраических структур на множестве определенных интегралов от функции $f(x) = x$	179
Прусенко Ф. Н., Куприна М. В. Конвергенция наук. Когнитивная наука.....	186
Романченко А. Ю., Леушканова С. В. Гендерные особенности проявления агрессивности у подростков.....	191
Румянцева Л. Н. Педагогическое сопровождение здоровьесберегающего образования младшего школьника в условиях школы полного дня	197
Семёнов В. О., Новиков Д. Г. Применение систем комплексного мониторинга скважин.....	204
Старцева Е. А., Яшина С. А. Оздоровительный фитнес как средство коррекции массы тела у женщин зрелого возраста	205
Тен В. Ч., Денисова Я. В. Общая характеристика взрывчатых веществ, используемых при перфорации нефтяных и газовых скважин.....	217
Тимошина А. Н. Особенности формирования учебно-информационных действий младшего школьника	219
Токарев И. В., Кутбиддинова Р. А. Взаимосвязь игровой зависимости и уровня тревожности у студентов вуза.....	223
Третьяков С. А., Фалей М. В. Изотерапия как средство снижения общешкольного уровня тревожности у младших подростков.....	226
Ураленко И. А., Еромасова А. А. Взаимосвязь наглядно-образного мышления и творческого воображения у детей дошкольного возраста	232
Хабарова Е. Н., Кутбиддинова Р. А. Взаимосвязь уровня самооценки с уровнем успеваемости детей младшего школьного возраста	237
Че И. Б., Яшина С. А. Воспитание ловкости у детей дошкольного возраста, занимающихся настольным теннисом	243
Швецова А. Д. Психобиография и каузометрия как методы в исследовании интеллектуально одаренных учащихся.....	257

Щербакова А. С. Исследовательская деятельность младших школьников.....	261
Эртен И. О., Райчук Д. А. Физическая подготовка студентов, занимающихся спортивной борьбой грэпплинг	265
Юрасова А. А., Кутбиддинова Р. А. Взаимосвязь наглядно-образного мышления и связной речи у детей старшего дошкольного возраста.....	273

Белова А. А.,
Федоренко Т. Г.

РАЗВИТИЕ ОБЩЕУЧЕБНЫХ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ОРФОГРАФИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА

Интеллектуальные способности личности – один из базовых психологических ресурсов, который лежит в основе инициативного и разумного отношения к окружающей среде. Интеллектуальные возможности людей являются естественным источником цивилизации. Поэтому интеллектуальное воспитание учащихся – это объективная потребность, продиктованная запросами настоящего и будущего.

В младшем школьном возрасте дети располагают значительными резервами развития. Именно данный возраст является продуктивным в развитии интеллектуальных умений. Но проблема состоит в том, что учащимся уже в первом классе для полноценного усвоения материала требуются навыки логического анализа. Однако психолого-педагогические исследования показывают, что лишь малая доля учащихся владеет приемами анализа, синтеза, обобщения, сравнения, классификации и многими другими, которые необходимы для правильного усвоения знаний в процессе обучения. Обусловлено это тем, что учителя начальных классов зачастую используют упражнения тренировочного типа, основанные на подражании, не требующие мышления. В результате этого снижается качество получаемых знаний или знания усваиваются в неправильной форме.

Общеучебные интеллектуальные умения младших школьников находят свое отражение в образовательных компетенциях, которые предполагают, что ученик не усваивает отдельные друг от друга знания и умения, а овладевает комплексной процедурой, в которой для каждого выделенного направления присутствует соответствующая совокупность образовательных компонентов, имеющих личностно-деятельностный характер. Следовательно, на данное время проблема развития общеучебных интеллектуальных умений младших школьников актуальна. Данная проблема отражена в трудах Д. В. Татьянченко «Общеучебные умения как объект управления образовательным процессом» и С. Г. Воровщикова «Школа должна учить мыслить, проектировать, исследовать».

Рассмотрев понятия «общеучебные умения» и «интеллект», а также обратившись к Федеральному государственному образовательному стандарту, мы понимаем под *общеучебными интеллектуальными умениями* общеучебные умения, обеспечивающие четкую структуру содержания процесса постановки и решения учебных задач. Эти умения подразумевают овладение учащимися приемами умственной деятельности:

- *анализ* – мысленное расчленение предмета или явления для выделения составляющих элементов;
- *синтез* – процесс, который восстанавливает целое, находя существенные связи;
- *обобщение* – это отбрасывание единичных признаков при сохранении общих, с раскрытием существенных связей;
- *сравнение* – сопоставляет вещи и явления, выявляя сходства и различия [7, с. 179];
- *классификация* – распределение предметов какого-либо рода на классы в соответствии с существенными признаками.

Параметрами нашего исследования выступили:

- *объект* – образовательный процесс начальной школы;
- *предмет* – процесс развития общеучебных интеллектуальных умений младших школьников при изучении орфографического материала;
- *цель* – систематизировать орфографические задания, направленные на развитие общеучебных интеллектуальных умений младших школьников.

В соответствии с объектом, предметом и целью исследования были поставлены следующие задачи:

1. Изучить психолого-педагогическую и научно-методическую литературу.
2. Выявить уровень сформированности общеучебных интеллектуальных умений младших школьников.
3. Дать методические рекомендации по теме исследования.

Гипотеза: мы предположили, что процесс развития общеучебных интеллектуальных умений младших школьников при изучении орфографического материала будет проходить более успешно при соблюдении следующих условий:

- 1) учет возрастных особенностей;
- 2) использование системы заданий, направленных на развитие каждого общеучебного интеллектуального умения.

Методы исследования: теоретический анализ психолого-педагогической литературы; анализ учебников; метод наблюдения и описание его результатов; метод диагностики; метод экспертной оценки; метод математической статистики.

Теоретическая значимость работы заключается в систематизации материалов и уточнении понятий об общеучебных интеллектуальных умениях и их развитии.

Практическая значимость работы заключается в том, что материалы могут быть использованы в работе учителей начальных классов и другими специалистами общеобразовательных учреждений.

Выдвинутая гипотеза была проверена практическим путем. Базой нашего исследования выступили два вторых класса: 2 «Е» класс (экспериментальная группа) и 2 «А» класс (контрольная группа) МБОУ «СОШ №3 им. Героя России Сергея Ромашина г. Южно-Сахалинска». Данные классы обучаются по УМК «Начальная школа XXI века».

Исследование проводилось в три этапа:

На *констатирующем этапе* было проведено наблюдение за учащимися

экспериментальной группы на уроках русского языка с целью определения уровня сформированности общеучебных интеллектуальных умений. В результате мы установили, что 14 % – учащиеся, у которых развиты общеучебные интеллектуальные умения; 59 % – учащиеся, у которых умения развиты не в полной мере и 27 % учеников, у которых данные умения не развиты и вовсе.

Следующим методом педагогического исследования было применение диагностик с целью выявления уровня сформированности общеучебных интеллектуальных умений у младших школьников экспериментальной и контрольной групп (см. табл. 1).

Таблица 1

Результаты комплекса диагностик

«Простые аналогии» (У. Гордон)		
Цель: выявление характера логических связей и отношений между понятиями		
Уровни	Экспериментальная группа (%)	Контрольная группа (%)
В	18	9
С	46	41
Н	36	50
«Сравнение понятий» (В. М. Бехтерев)		
Цель: определение усвоения процессов синтеза		
Уровни	Экспериментальная группа (%)	Контрольная группа (%)
В	5	10
С	45	36
Н	50	54
«Обобщение понятий» (Л. Ю. Субботина)		
Цель: определение способности строить обобщения		
Уровни	Экспериментальная группа (%)	Контрольная группа (%)
В	0	0
С	41	50
Н	59	50
«Выделение существенных признаков» (С. Л. Рубинштейн)		
Цель: выявление уровня развития операции – выделение существенных признаков		
Уровни	Экспериментальная группа (%)	Контрольная группа (%)
В	10	5
С	50	82
Н	40	13
«Исключение четвертого лишнего» (под ред. Н. Л. Белопольской)		
Цель: выявление уровня развития умения выделять существенные качества понятий, объединенных общим признаком		
Уровни	Экспериментальная группа (%)	Контрольная группа (%)
В	59	50
С	23	18
Н	18	32

С целью подведения итогов по развитию общеучебных интеллектуальных умений младших школьников была создана экспертная комиссия. При помощи комплекса диагностик мы сделали вывод, что оба класса находятся

на одинаковом уровне сформированности общеучебных интеллектуальных умений, и высокий уровень составляет 0 %, средний – 68 и низкий – 32 %.

С целью определить, различаются ли экспериментальная и контрольная группы по уровню сформированности общеучебных интеллектуальных умений, мы применили метод математической статистики «Т-критерий Стьюдента». В результате решения задачи мы пришли к выводу, что экспериментальная и контрольная группы по уровню сформированности общеучебных интеллектуальных умений не различаются.

На *формирующем этапе* проводились уроки русского языка, которые включали в свое содержание орфографический материал с целью развития общеучебных интеллектуальных умений младших школьников. В основе системы упражнений лежат принципы доступности и последовательности («от простого к сложному»). Предложенная система упражнений ориентирована на планомерное развитие общеучебных интеллектуальных умений младших школьников, на формирование умственных способностей. Мы выделили пять групп заданий.

Группа 1: «Аналитические задания», цель которых развивать аналитические умения и орфографическую грамотность младших школьников.

Задание 1: «Прочитайте пары слов. Вставьте пропущенные орфограммы. Определите характер смысловой связи между словами».

М...г...зин – прод...вец.

Б...льница – врач....

Т...атр – ...ктер.

Космический к...рабль – ?

Комментарий: младшим школьникам требуется подобрать к последнему словосочетанию пару. Для этого необходимо проанализировать три предыдущие пары. Смысловая связь следующая: объект – профессия. Искомое слово: космонавт.

Задание 2: «Внимательно посмотрите на данную запись. Какое слово пропущено?».

В...сна – город – н...род.

Тр...ва – угон – ?

Комментарий: учащимся нужно во второй цепочке слов определить пропущенное слово. Последнее слово является результатом сложения последних слогов предыдущих слов. Таким образом, дети мысленно расчлениют слова на слоги, например: тра-ва – у-гон = ва+гон = вагон.

Задание 3: «Запиши в скобках слово, чтобы оно было концом первого слова и началом второго».

Го (...) ник, пе (...) ол, кипа (...) унок, за (...) т, са (...) он.

Ответы: род, сок, рис, бор, рай.

Вывод: выполняя задания, учащиеся развивали орфографические умения, а именно вставляли орфограммы, но возникла трудность в определении лексической связи между данными словами.

Группа 2: «Синтетические задания», цель которых развивать синтетические умения и орфографическую грамотность младших школьников.

Задание 1: «Запишите слово (выделите орфограммы), про которое можно сказать следующее»:

а) серые, боятся кота, грызут сыр;

б) растут на деревьях, опадают осенью, могут быть зеленого и желтого цвета;

в) название города, есть красная площадь, столица России.

Комментарий: детям предложены несколько слов и словосочетаний, описывающих один объект. Таким образом, ученики мысленно соединяют составляющие понятия в целое, что свидетельствует о применении операции синтеза.

Задание 2: «Прочитайте слоги. Составьте из них как можно больше слов. Какие орфограммы встретились?».

Лы, щу, пру, ка, жи, на, на, лок, но, чу.

Задание 3: «Новое слово вы узнаете, если правильно выполните пункты». (Искомое слово: метро.)

Пункт 1: первая буква искомого слова является согласной третьего слога в слове *солома*.

Пункт 2: вторая буква является непроверяемой безударной гласной в слове *песок*.

Пункт 3: третья буква обозначает парный глухой мягкий согласный в слове *вернуть*.

Пункт 4: четвертая буква является последней в слове *север*.

Пункт 5: пятая буква является последней в слове *яблоко*.

Вывод: выполняя данные задания, дети быстро и безошибочно нашли ответы и научились синтезировать понятия, действовать по алгоритму.

Группа 3: «Задания на обобщение», цель которых развивать умение обобщать, формировать орфографическую грамотность младших школьников.

Задание 1: «Вставьте пропущенные орфограммы. Назовите группу слов».

Ч...йка, в...р...бей, с...рока, чи...

В...шневый, ...пельсиновый, б...резовый, клубнич...ный.

Комментарий: ученикам нужно мысленно выделить общие существенные признаки слов, принадлежащих только данному классу предметов.

Задание 2: «Вставьте пропущенные орфограммы. Подберите ко второму слову пару».

1) уш(ы/и) – слышать = зу(б/п)ы – ... (видеть, лечить, рот, жевать);

2) ч(я/а)й – сахар = су(п/б) – ... (вода, тарелка, соль, ложка);

3) ло(ш/ж)ка – каша = вилка – ... (масло, нож, тарелка, мясо).

Комментарий: учащимся следует установить смысловую связь между словами, мысленно зафиксировать общее свойство данных отношений.

Задание 3: «Прочитай слова. Вставь пропущенные орфограммы. Распредели по столбикам: самое узкое понятие – самое широкое».

а) ша(п/б)ка, меховая ша(п/б)ка, гол(а/о)вной убор;

б) лисич(_/к)ки, гри(б/п), с(ъ/ь)едобный гри(б/п);

в) посуда, ч(я/а)шка, кофейная ч(я/а)шка;

г) канцелярские товары, руч(ь/_)ка, шариковая руч(ь/_)ка.

Самое узкое понятие	Среднее понятие	Самое широкое понятие
Шуба	Зимняя одежда	Одежда

Вывод: дети научились обобщать понятия в одну группу, отрабатывали

пройденные орфограммы, но при выполнении задания 3 не смогли самостоятельно распределить слова по столбикам.

Группа 4: «Задания на сравнение», цель которых развивать умение сравнивать, формировать орфографическую грамотность младших школьников.

Задание 1: «Прочитайте слова. Среди них спрятано еще одно слово. Соедините первые буквы слов, в которых пишется гласная *a*, и получится зашифрованное слово». (Искомое слово: вокзал).

В...гон, обл...ко, б...лезнь, кр...ситель, з...мок, кр...кодил, алф...вит, сл...мался, лек...рь.

Комментарий: школьникам следует вставить пропущенные орфограммы, затем проверить слова (применить правила или обратиться к словарю), а затем сравнить полученные варианты.

Задание 2: «Прочитайте слова. Вставьте пропущенные буквы. Чем похожи слова?».

Ш...шка – ш...к, овеч...ка – реч...ка, ч...шка – встреч...ть, ноч...ной – печ...ной, ду... – гри....

Комментарий: дети сопоставляют слова на наличие или отсутствие общего.

Задание 3: «Вставьте пропущенные орфограммы и выберите существенный признак предмета».

Са_ (растение, собака, забор, лопата, земля).

Библиотека (ч_до, гитара, кошка, книги, зв_нок).

Школа (попугай, учитель, кино, ж_раф, маш_на).

Комментарий: ученики устанавливают общее или различное у слова перед скобками с каждым словом в скобках.

Вывод: выполняя данные задания, ученики определяли существенный признак предмета, сравнивали понятия и вставляли орфограммы.

Группа 5: «Задания на классификацию», цель которых развивать умение классифицировать, формировать орфографическую грамотность младших школьников.

Задание 1: «Вычеркни лишнее слово. Почему оно лишнее?».

Чудо, чулок, учу, скучаю, чумазий.

Роща, чай, чайки, чашка, чаща.

Щука, ищу, малыши, щупальца, щуплый.

Задание 2: «Прочитайте слова. Вставьте орфограммы. Выберите названия к каждому столбику».

?	?
уш(и/ы)	кот
п(и/е)ро	гри(п/б)
ваза	ел(ь/ъ)

Варианты ответа:

а) слова разделены по числу букв;

б) слова разделены по числу слогов.

?	?
ш(ы/и)шка	мыш(ь/ь)
ч(а/я)йка	пиш(и/ы)
сем(ь/ъ)я	сне(к/г)

Варианты ответа:

а) слова разделены по числу букв;

б) слова разделены по числу слогов.

Комментарий: слова уже распределены на группы, и детям следует выбрать правильное название классов.

Задание 3: «Прочитайте слова. Распределите их в два столбика».

Слоги, перенос, лето, утро, речка, облако, островок, петелька, мальчик, огород, укроп.

Комментарий: учащимся следует распределить слова на группы, прежде выбрать основания, то есть общий признак.

Вывод: учащиеся научились классифицировать понятия по группам, отработывали орфографическую зоркость и без затруднений справились с данными заданиями.

На *заключительном этапе* были проведены диагностики с целью выявления уровня сформированности общеучебных интеллектуальных умений у младших школьников экспериментальной и контрольной групп после проведения формирующего этапа (см. табл. 2).

Таблица 2

Результаты комплекса диагностик

«Простые аналогии» (У. Гордон)		
Цель: выявление характера логических связей и отношений между понятиями		
Уровни	Экспериментальная группа (%)	Контрольная группа (%)
В	13	27
С	50	23
Н	37	50
«Сравнение понятий» (В. М. Бехтерев)		
Цель: определение усвоения процессов синтеза		
Уровни	Экспериментальная группа (%)	Контрольная группа (%)
В	27	14
С	41	41
Н	32	45
«Обобщение понятий» (Л. Ю. Субботина)		
Цель: определение способности строить обобщения		
Уровни	Экспериментальная группа (%)	Контрольная группа (%)
В	46	10
С	27	45
Н	27	45
«Выделение существенных признаков» (С. Л. Рубинштейн) Цель: выявление уровня развития операции – выделение существенных признаков		
Уровни	Экспериментальная группа (%)	Контрольная группа (%)
В	46	27
С	27	59
Н	27	14
«Исключение четвертого лишнего» (под ред. Н. Л. Белопольской)		
Цель: выявление уровня развития умения выделять существенные качества понятий, объединенных общим признаком		

Уровни	Экспериментальная группа (%)	Контрольная группа (%)
В	77	50
С	5	23
Н	18	27

С целью подведения итогов по развитию общеучебных интеллектуальных умений младших школьников была собрана экспертная комиссия из трех человек. Были получены следующие результаты: в экспериментальной группе высокий уровень составляет 36 %, средний – 36 и низкий – 28 %, а в контрольной группе высокий уровень составляет 0 %, средний – 73 и низкий – 27 %.

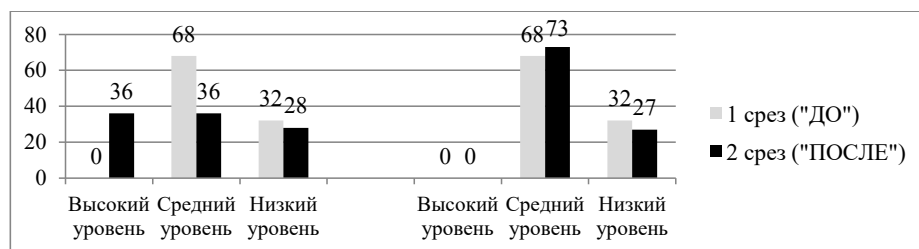


Рис. 3 – Сравнительная диаграмма «Уровень сформированности общеучебных интеллектуальных умений у младших школьников экспериментальной и контрольной групп»

При помощи комплекса диагностик мы сделали вывод, что уровень сформированности общеучебных интеллектуальных умений в экспериментальной группе заметно повысился. Низкий уровень был равен 32 %, снизился до 28 %; средний уровень был равен 68 %, изменился до 36 %, но зато высокий уровень, который был равен 0 %, повысился до 36 %.

В контрольной группе уровень сформированности общеучебных интеллектуальных умений изменился незначительно. Высокий уровень остается на той же позиции – 0 %; средний уровень повысился на 5 % и низкий уровень с 32 понизился до 27 %.

Чтобы определить эффективность проведенных орфографических упражнений для развития общеучебных интеллектуальных умений младших школьников экспериментальной группы, мы провели метод математической статистики «Т-критерий Вилкоксона». Вывод: проведение орфографических упражнений было эффективно для развития общеучебных интеллектуальных умений младших школьников.

По результатам проведенного исследования мы можем сделать вывод, что процесс развития общеучебных интеллектуальных умений младших школьников при изучении орфографического материала будет проходить более успешно при соблюдении следующих условий:

- 1) учет возрастных особенностей;
- 2) использование системы заданий, направленных на развитие каждого общеучебного интеллектуального умения.

Наша гипотеза подтвердилась.

На основе анализа и обобщения нашего опыта можем дать следующие рекомендации:

1. В работе над развитием общеучебных интеллектуальных умений необходимо опираться на знание основных понятий, а также учитывать возрастные и психологические особенности детей, изучаемой темы и т. д.

2. Приемы, методы, формы, используемые в ходе этой работы, самые разнообразные: занимательные задания, игры и т. п.

3. Учебный материал по орфографии усваивается лучше тогда, когда он подается не в «сухой» форме из учебника, а посредством занимательности и наглядности. Такие приемы имеют успех и достигают своей цели – сознательного усвоения даже самых трудных правил и понятий.

Литература

1. Агафонова, И. Н. Изучение интеллекта / И. Н. Агафонова. – СПб. : Питер, 2004. – 273 с.
2. Асмолов, А. Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская. – М. : Просвещение, 2008. – 151 с.
3. Воровщиков, С. Г. Школа должна учить мыслить, проектировать, исследовать. Управленческий аспект / С. Г. Воровщиков, М. М. Новожилова. – М. : 5 за знания, 2013. – 350 с.
4. Костернова, Н. Ю. Развитие интеллектуальных способностей младших школьников / Н. Ю. Костернова // Мое образование. – 2016. – № 4.
5. Рождественский, Н. С. Обучение орфографии в начальной школе / Н. С. Рождественский. – М., 1960. – 294 с.
6. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2011. – 712 с.
7. Столяренко, Л. Д. Основы психологии / Л. Д. Столяренко. – Ростов н/Д. : Феникс, 2006. – 672 с.
8. Тихомиров, О. К. Психология мышления / О. К. Тихомиров. – М. : Академия, 2007. – 288 с.
9. Холодная, М. А. Психология интеллекта / М. А. Холодная. – СПб. : Питер, 2002. – 272 с.

**Витюгин В. В.,
Илларионова И. И.**

ВЗАИМОСВЯЗЬ ТИПА ТЕМПЕРАМЕНТА СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНИКА С УРОВНЕМ РАЗВИТИЯ ЕГО ВНИМАНИЯ

Высшей ценностью нашего общества является человек. Внимание к воспитанию человека, совершенствование личных качеств, забота о всестороннем развитии его способностей входит в круг проблем современного общества.

Существование индивидуальных различий между людьми – факт очевидный. Одно из них – тип темперамента. Интерес к типам темперамента связан с очевидностью существования психических различий между людьми – различий интенсивности, познавательных процессов, устойчивости эмоций, эмоциональной впечатлительности, темпа, энергичности действий и других динамических индивидуально-устойчивых особенностей психической жизни, поведения и деятельности.

Проблемой индивидуальных типологических особенностей людей занимались многие исследователи: Э. Кречмер, У. Шелдон, Б. М. Теплов и другие. Еще во времена Античности древний врач Гиппократ предложил четыре типа темперамента: сангвинический, холерический, флегматический и меланхолический.

И. П. Павлов раскрыл физиологические основы темперамента и выделил три основных свойства нервных процессов: силу, уравновешенность и подвижность. Академик П. С. Гуревич дает следующее определение понятию: темперамент – это «совокупность особенностей личности, индивидуальных особенностей личности, определяемых способом, силой, ритмом, скоростью и спецификой протекания психических процессов и состояний» [3, с. 188].

Изучая работу больших полушарий головного мозга, И. П. Павлов установил, что все черты темперамента зависят от особенностей высшей нервной деятельности человека. Он доказал, что у представителей различных темпераментов изменяются типологические различия силы, уравновешенности и подвижности процессов возбуждения и торможения в коре головного мозга.

1. Сильный, уравновешенный, подвижный тип – сангвиник. Его нервная система отличается большой силой нервных процессов, их равновесием и значительной подвижностью. Поэтому сангвиник – человек быстрый, легко приспосабливающийся к изменчивым условиям жизни. Его характеризует высокая сопротивляемость трудностям жизни.

2. Сильный, уравновешенный, инертный тип – флегматик. Его нервная система также характеризуется значительной силой и равновесием нервных процессов наряду с малой подвижностью. Будучи с точки зрения подвижности противоположностью сангвиника, флегматик реагирует спокойно и медленно, не склонен к перемене своего окружения; подобно сангвинику, хорошо сопротивляется сильным и продолжительным раздражителям.

3. Сильный, неуравновешенный тип с преобладанием возбуждения – холерик. Его нервная система характеризуется помимо большой силы преобладанием возбуждения над торможением. Отличается большой жизненной энергией, но ему не хватает самообладания; он вспыльчив и не сдержан.

4. Слабый тип – меланхолик. Люди, относящиеся к этому типу, характеризуются слабостью как процесса возбуждения, так и торможения, плохо сопротивляются воздействию сильных положительных и тормозных стимулов. Поэтому меланхолики часто пассивны, заторможены. Для них воздействие сильных раздражителей может стать источником различных нарушений поведения.

Сангвиники в старшем дошкольном возрасте отличаются частой сменой настроения, высоким уровнем адаптированности, большей активностью и непоседливостью: ни минуты не сидят спокойно, вертят что-нибудь в руках. На интересных занятиях проявляют большую активность.

Холерики выделяются особой реактивностью, непоседливостью, громкостью речи, они очень активны. У них быстро меняется настроение, интересы довольно устойчивы и не теряются при возникновении трудностей.

Флегматики выделяются своей неторопливостью и спокойствием, умением выдерживать умственные нагрузки, усидчивостью. Речь у флегматиков неторопливая, интонация маловыразительна, рассуждения длительные и рассудительные.

Меланхолики в данном возрасте более спокойны, усидчивы, отличаются боязливостью, высоким уровнем чувствительности и мнительностью. При ответе медлительны, не уверены. Сдержаны в выражении своих чувств, настроение колеблется между подавленным и спокойно-веселым. Отличаются отзывчивостью, всегда готовы прийти на помощь другим детям в группе.

Таким образом, во всех своих проявлениях темперамент опосредован и обусловлен реальными условиями и конкретным содержанием жизни человека. Различные типы нервной системы, проявляющиеся в темпераменте, влияют на познавательные психические процессы, в том числе и на внимание.

До сих пор не утихает спор по вопросу: является ли внимание самостоятельным процессом, или оно – сторона, аспект любой психической деятельности. Одни авторы связывают внимание с такой категорией, как процесс, другие называют его состоянием, третьи – психическим явлением, четвертые – функцией. Существует терминологическая разногласия, неопределенность и «расплывчатость» многих научных представлений о внимании. Исследованием проблемы внимания занимались выдающиеся ученые: нейрофизиолог Н. А. Бернштейн, психологи Р. С. Вудвортс, Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, А. Р. Лурия, С. Л. Рубинштейн, Е. Д. Хомская, психиатр Б. Д. Карвасарский и др.

У старшего дошкольника основным является непроизвольное внимание, однако возникновение зачатков произвольного внимания к концу дошкольного периода является важным психическим новообразованием. Ребенок еще не может заставить себя быть внимательным, поэтому ему необходима помощь взрослого.

У каждого типа темперамента старшего дошкольника есть свои слабые и сильные стороны, именно поэтому необходимо в работе с детьми дошкольного возраста учитывать особенности их темперамента и их свойства внимания. От этого зависит правильность понимания и выполнение детьми заданий, а также, что еще важнее, характер взаимоотношений между педагогом и детьми.

Исследование проводилось на базе МБДОУ «Детский сад № 1 им. Ю. А. Гагарина» г. Анива. Всего в исследовании приняло участие 22 ребенка подготовительной группы в возрасте 5,5–7 лет (14 мальчиков и 8 девочек). Мы предположили, что существует взаимосвязь между типом темперамента

старшего дошкольника и уровнем его внимания, а именно: у детей с преобладанием меланхолического и флегматического типа темперамента уровень развития внимания выше, чем у детей с холерическим и сангвиническим типами темперамента.

В качестве методов исследования были использованы: анкета оценки типа темперамента ребенка (Г. П. Лаврентьева, Т. М. Титаренко, в модификации С. В. Зверевой); методика исследования внимания «Проставь значки» Пьерона-Рузера; метод математической статистики.

По результатам анкеты оценки типа темперамента было установлено следующее: восемь детей имеют сангвинический тип темперамента (36 %), шесть ребят – холерический (27 %), пять детей – флегматический (23 %) и три ребенка имеют меланхолический тип темперамента (14 %).

По результатам методики «Проставь значки» мы установили следующее, что высокий уровень развития внимания имеют пять испытуемых (23 %), средний – десять (45 %), низкий – пять (23 %) и очень низкий – два (9 %).

Благодаря математической статистике было установлено, что уровень развития внимания у детей с сангвиническим/холерическим типами темперамента не ниже, чем у детей с меланхолическим/флегматическим типами темперамента. Таким образом, заявленная в начале исследования гипотеза о том, что у детей с преобладанием меланхолического и флегматического типов темперамента уровень развития внимания выше, чем у детей с холерическим и сангвиническим типами темперамента, была опровергнута.

Мы предполагаем, что наша гипотеза не подтвердилась, во-первых, вследствие малого количества испытуемых в выборке и, во-вторых, испытуемых сангвиников/холериков, которых мы принимали за первый числовой ряд, оказалось значительно больше, чем испытуемых меланхоликов/флегматиков, которых мы принимали за второй числовой ряд.

Литература

1. Гаджиева, У. Б. Особенности проявления темперамента как свойства индивидуальности личности / У. Б. Гаджиева // Общество и цивилизация в XXI веке: тенденции и перспективы развития. – 2014. – № 4. – С. 109–113.
2. Гиппенрейтер, Ю. Б. Психология внимания. Хрестоматия по психологии / Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Л. Романова. – М. : ЧеРо, 2001. – 858 с.
3. Гуревич, П. С. Психология : учебник для студентов вузов / П. С. Гуревич. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2012. – 320 с.
4. Донцов, Д. А. Общая психология : учебно-методическое пособие. ФГБОУ ВПО «ГКА им. Маймонида» / Д. А. Донцов, Л. В. Сенкевич, О. В. Турчан. – М. : изд-во «Человек», 2012.
5. Русалов, В. М. Темперамент в структуре индивидуальности человека: дифференциально-психофизиологические и психологические исследования / В. М. Русалов. – М. : изд-во ин-та психологии РАН, 2012. – 528 с.
6. Столяренко, А. М. Общая и профессиональная психология / А. М. Столяренко. – М., 2013. – 384 с.
7. Шатских, А. И. Популярная энциклопедия внимания / А. И. Шатских. – М. : Перо, 2015. – 368 с.

*Вишнева С. П.,
Кутбиддинова Р. А.*

РАЗВИТИЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ СКАЗКОТЕРАПИИ

Дошкольное детство – это уникальный период в жизни человека. Именно в это время закладываются основы формирования всесторонне развитой личности. В этом возрасте перестраивается вся психическая жизнь ребенка и его отношение к окружающему миру. А. Н. Леонтьев назвал дошкольное детство периодом первоначального фактического складывания личности, периодом развития личностных механизмов поведения.

Это период приобщения ребенка к миру общечеловеческих ценностей, время установления первых отношений с людьми. Именно в дошкольном возрасте в жизни ребенка все большее место начинают занимать другие дети. И к старшему дошкольному возрасту он явно предпочитает общество сверстника обществу взрослого.

Следует отметить, что немаловажную роль в этом отношении играет дошкольное учреждение. Ведь жизнь в детском саду способствует развитию межличностных отношений. Дошкольная группа – это генетически ранняя ступень социальной организации людей. Старшая группа детского сада представляет собой развитую социально-психологическую единицу, это группа детей, которые знают друг друга несколько лет.

Известно, что первый опыт отношений становится тем фундаментом, на котором строится дальнейшее развитие личности. От того, как сложатся отношения ребенка в первой в его жизни группе сверстников – в группе детского сада – во многом зависит последующий путь его личностного и социального развития, а значит, и его дальнейшая судьба.

Изучение межличностных отношений детей дошкольного возраста в большинстве научных работ тесно связано с исследованием особенностей их общения и взаимодействия. Это объясняется тем, общение является специфическим видом коммуникации. Межличностные отношения рассматривают как внутреннюю психологическую основу общения и взаимодействия людей (М. И. Лисина, Т. А. Репина, Р. А. Смирнова, В. М. Холмогорова).

Чтобы понять сущность детских межличностных отношений, нужно обратиться к зарубежным исследователям, которые рассматривали общий спектр межличностных отношений.

Зарубежными исследованиями взаимоотношений между детьми занимались такие ученые, как Х. Кох, Р. Липпит, Е. Френкель, Е. Хагман. В своих работах авторы часто приходят к выводу о том, что врожденная агрессивность детей является стремлением к доминированию.

Отечественный ученый А. А. Бодалев трактует термин «межличностные

отношения» следующим образом, это субъективно переживаемые взаимосвязи между людьми, объективно проявляющиеся в характере и способах взаимных влияний людей в ходе совместной деятельности.

К. А. Абульханова-Славская подчеркивает, что межличностные отношения различаются по своему ценностному социальному содержанию и таким образом имеют различные последствия для личностей, которые участвуют в них.

Отечественные ученые на основе общего спектра знаний о межличностных отношениях углубились в изучение межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста. Многие отечественные исследователи данной проблемы (Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, М. И. Лисина, Т. А. Репина и др.) высказывают, что детские отношения – это сфера нравственного воспитания, которой следует заниматься, чтобы повлиять на благоприятное развитие личности.

Е. О. Смирнова и В. М. Холмогорова отмечали, что главным направлением при формировании положительного эмоционального отношения является формирование элементов личностного типа отношения к сверстнику, развитие чувства общности и сопричастности с другими.

В. С. Мухина и Т. А. Репина считали, что ребенка следует рассматривать в структуре межличностных отношений, то есть следует обращать внимание на решение таких вопросов, как развитие ребенка в условиях дошкольного образовательного учреждения и в семье, где источником его развития выступает взрослый, которому дети пытаются подражать и хотят быть похожим на него.

Таким образом, развитие межличностных отношений в дошкольном возрасте интенсивно изменяется, поэтому педагоги и воспитатели ДОО делают акцент на данной проблеме. Актуальность и значимость проблемы обусловили выбор темы исследования «Развитие межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста посредством сказкотерапии».

Цель: изучить процесс формирования межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста посредством сказкотерапии.

Нами использовались методы исследования:

- а) анализ литературы по педагогике и психологии, учебно-методической литературы;
- б) экспертная оценка для изучения межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста;
- в) социометрическое исследование для детей дошкольного и младшего дошкольного возраста (Я. Л. Коломинский) для исследования межличностных отношений;
- г) наблюдение за детьми в процессе сказкотерапии;
- д) математическая статистика: U-критерий Манна-Уитни, T-критерий Вилкоксона.

Гипотезой исследования выступило предположение о том, что сказкотерапия будет положительно влиять на развитие межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста. Мы провели эмпирическое исследование, которое проводилось в МБ ДОО д/с № 1 «Светлячок» пгт. Ноглики Сахалинской области.

В исследовании принимали участие дети подготовительной группы «Сказка» в количестве 24 человек, среди них 15 мальчиков и 9 девочек в

возрасте от шести до семи лет, которые составили экспериментальную группу, и 24 воспитанника группы «Лучики» в возрасте от шести до семи лет – контрольная группа.

В ходе эмпирической работы присутствовали все дети. Уровень развития не всех детей соответствует возрастной норме. Также не все дети воспитываются в полных семьях, большинство семей дружат между собой. Все дети кроме троих посещали эту группу с двух лет, и это заметно по взаимоотношениям между детьми. Трое детей пришли в эту группу только в этом году, возможно, поэтому им тяжелее общаться с другими детьми. Характеризуя группу испытуемых, можно отметить, что коллектив сформирован. За все время исследования эмоциональная отзывчивость и работоспособность детей находились на достаточно высоком уровне.

Результаты психологического исследования по диагностике социометрического статуса показали следующие данные: количество полученных выборов (КПВ) = 67, количество взаимных выборов (КВВ) = 19.

В группу «звезд» входит четыре человека (17 %), в группу «предпочитаемых» – восемь человека (33 %), «принятых» – одиннадцать человек (42 %), «непринятые» – два человека (8 %).

Данные о статусной структуре группы говорят, что в целом отношения в группе положительные, но полной взаимности нет. Два ребенка находятся в статусе «непринятые».

Расчеты показателя коэффициента взаимности показали, что он находится на среднем уровне.

Диагностировалась и контрольная группа. Показатель коэффициента взаимности находится на высоком уровне.

В группу «звезд» входит три человека (11 %), в группу «предпочитаемых» – одиннадцать человека (39 %), «принятых» – семь человек (39 %), «непринятые» – три человека (11 %).

Также нами был проведен метод экспертной оценки с целью исследования межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста. Для изучения уровня сформированности межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста нами была создана группа экспертов. По результату экспертной оценки у экспериментальной группы высокий уровень составляет 34 %, средний уровень – 33 и низкий – 33 %, у контрольной группы выявили, что высокий уровень составляет 15 %, средний – 44, а низкий – 41 %.

С целью гармоничного формирования межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста посредством сказкотерапии нами была разработана программа.

Данная программа «Дорога дружбы и добра» создана на основе метода сказкотерапии. Программа адресована педагогам-психологам ДОО в работе с детьми пяти-семилетнего возраста. Она направлена на эмоциональное развитие и коррекцию межличностных отношений детей.

Проживание сказочных ситуаций поможет дошкольникам разрешить эмоционально-личностные проблемы, такие, как: повышенная тревожность, заниженная самооценка, а также трудности в общении. Делая акцент на развитие доброты, порядочности, смелости, решается главная проблема межличностных отношений детей.

В данной программе используются авторские сказки, которые допущены к проведению кандидатом психологических наук, доцентом, директором центра обучения креативным технологиям и методам гуманизации образования и бизнеса Грабенко Татьяной Михайловной.

Цель программы: вовлекая ребенка в сложный мир человеческих взаимоотношений, дать возможность познать себя и стремиться к общению с другими детьми.

В соответствии с этой целью формируются задачи:

- 1) способствовать повышению уверенности в себе;
- 2) развивать способность ребенка к эмпатии, сопереживанию;
- 3) развивать творческие способности;
- 4) приведение в равновесие эмоционального состояния, улучшение самочувствия и настроения;
- 5) снижение уровня тревожности;
- 6) развитие коммуникативных навыков.

Занятия проводятся один раз в неделю во вторую половину дня, продолжительностью – 30–40 минут.

Данная программа «Дорога дружбы и добра» по эмоциональному развитию и коррекции межличностных отношений детей состоит из 15 занятий.

Занятия проводятся в группе детского сада или в помещении, где участники могут свободно располагаться и передвигаться, то есть необходимы достаточное пространство для подвижных игр, освещение, мягкий ковер и т. д. А также наличие дидактического материала: куклы-марионетки «Добрая фея», «Волшебные ворота», «Волшебная палочка», колокольчик, «Магический шар», шкатулка, коврики на каждого ребенка, краски, карандаши, бумага и т. д.

Программа имеет шесть этапов проведения коррекционно-развивающих занятий.

Первый этап – является установочным. Он включает в себя две встречи (темы: «Солнечный луч», «Звездный сад»). Данное занятие направлено на установление контакта с детьми, настрой их на совместную работу.

Второй этап – диагностический, включает в себя одну встречу (тема «Волшебный клубок»). Данная встреча рассчитана на диагностику сильных и слабых сторон личности ребенка через игры и беседу.

Третий этап – поддерживающий, включает в себя четыре встречи (темы: «В гостях у доброй Курочки», «Дядюшка Ау», «Добрые дела деда Мазая», «В гостях у Морозко»). Данный ряд занятий направлен на развитие сильных сторон личности.

Четвертый этап – коррекционно-развивающий включает в себя пять встреч («Маленькое Облачко», «Смелый Енот», «Березкин дом», «Остров дружбы и добра», «Паутина счастья»). Данные занятия направлены на развитие слабых сторон ребенка.

Пятый этап – контрольная диагностика, одна встреча («Волшебный клубок»), контрольная диагностика.

Шестой этап – интеграционный, две встречи («Много знаем и умеем», «В поисках клада»). Закрепление опыта.

В содержание каждого занятия входят:

- ритуал приветствия и прощания;

- озвучивание психологом сказки;
- развивающие упражнения (двигательные упражнения, на развитие внимания, речи, мыслительных операций);
- психогимнастика (упражнения, направленные на развитие различных сторон психики ребенка);
- музыкальная психотерапия (мышечная релаксация).

В конце каждого коррекционно-развивающего занятия дошкольникам предлагается отметить свое эмоциональное состояние, выбрать пиктограмму различных эмоций. Все данные фиксируются в специальном бланке.

По результатам контрольной диагностики можно судить о результатах коррекционно-развивающих занятий. Если диагностика показывает недостаточное развитие эмоционального состояния дошкольников, то необходимо вернуться на поддерживающий этап и продолжить работу по соответствующим этапам (от третьего до шестого этапа). На данных этапах предусмотрено использование других сказок, на усмотрение педагога-психолога.

Следует заметить, что детям необходимо обращаться в сказку, проживать ее. Потому как здесь они эмоционально разряжаются, сбрасывают зажимы, «отыгрывают» спрятанные в подсознании страх, беспокойство. У них формируется положительный образ своего тела, принятие себя таким, какой ты есть.

После проведения программы «Дорога дружбы и добра» мы повторно провели изучение межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста, был использован «Метод социометрии для детей дошкольного и младшего школьного возраста» (Я. Л. Коломинский).

В результате обработки данных экспериментальной группы были получены следующие показатели: количество полученных выборов (КПВ) = 68, количество взаимных выборов (КВВ) = 19.

В группу «звезд» входит один человек (4 %), в группу «предпочитаемых» – четырнадцать человек (38 %), «принятых» – девять человек (58 %), «непринятые» – ноль человек (0 %).

Таким образом, данные о статусной структуре группы говорят, что в целом отношения в группе положительные.

Расчеты показателя коэффициента взаимности показали, что он находится на среднем уровне.

Так же диагностировалась и контрольная группа. Показатель коэффициента взаимности находится на высоком уровне.

В группу «звезд» входит три человека (11 %), в группу «предпочитаемых» – одиннадцать человек (39 %), «принятых» – семь человек (39 %), «непринятые» – три человека (11 %).

Также нами был проведен метод экспертной оценки с целью исследования межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста. По результатам экспертной оценки у экспериментальной группы выявили, что высокий уровень составляет 34 %, средний – 33, а низкий – 33 %. В контрольной группе высокий уровень составляет 15 %, средний – 44, а низкий – 41 %.

Математическая обработка данных позволила доказать, что дети экспериментальной группы превосходят детей контрольной группы по уровню сформированности межличностных отношений. Можно сделать вывод, что реализация программы с целью развития уровня сформированности

межличностных отношений у детей дошкольного возраста проведена эффективно. Следовательно, выдвинутая гипотеза подтвердилась полностью.

Литература

1. Аишева, В. П. Сказкотерапия как метод коррекции / В. П. Аишева // Казахстан-2030. – 2004. – № 3. – С. 114.
2. Алябьева, Е. А. Коррекционно-развивающие занятия для детей старшего дошкольного возраста / Е. А. Алябьева. – М., 2003. – 125 с.
3. Вачков, И. В. Сказкотерапия. Развитие самосознания через психологическую сказку / И. В. Вачков. – М.: Ось-89, 2001. – 369 с.
4. Зинкевич-Евстигнеева, Т. Д. Путешествие в страну сказок: практическое пособие / Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева. – М., 2005. – С. 14–115.
5. Зинкевич-Евстигнеева, Т. Д. Психодиагностика через рисунок в сказкотерапии / Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева, Д. Б. Кудзилов. – СПб.: Речь, 2005. – С. 65–74.
6. Обухова, Л. Ф. Возрастная психология / Л. Ф. Обухова. – М., 1996. – 596 с.
7. Реан, А. А. Социальная педагогическая психология / А. А. Реан, Я. Л. Коломинский. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2008. – 584 с.
8. Сакович, Н. А. Практика сказкотерапии / Н. А. Сакович. – СПб.: Речь, 2007. – 214 с.

*Войтехович В. И.,
Яшина С. А.*

САМОКОНТРОЛЬ ЗА СОСТОЯНИЕМ ЗДОРОВЬЯ И ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТЬЮ ЖЕНЩИН ЗРЕЛОГО ВОЗРАСТА, ЗАНИМАЮЩИХСЯ ФИТНЕСОМ

В последние годы фитнес стал популярен во всех странах европейского, североамериканского и значительной части южноамериканского континентов, а также в таких азиатских странах, как Япония, Китай, Таиланд. Сегодня многие миллионы людей на планете активно занимаются фитнесом [6].

Понятие «фитнес» происходит от английского глагола «*to be fit for*» – быть в форме, быть бодрым, здоровым. Появившийся в США термин стремительно вошел в интернациональную спортивную лексику и стал широко использоваться в России в 90-е годы прошлого века как самостоятельный сегмент (оздоровительная услуга) физической культуры [6, 10].

Общепризнанно, что негативными последствиями научно-технической революции стали: возрастание ритма жизни, значительный рост интеллектуальных и эмоциональных нагрузок в процессе трудовой деятельности, ухудшение условий существования человека (климата, химического состава продуктов

питания, воды, атмосферы больших городов), существенное снижение общего объема двигательной активности. Лица, достигшие зрелого возраста (после 30 лет), имеют склонность к таким заболеваниям, как ожирение, психологические расстройства, заболевания сердечно-сосудистой, дыхательной, опорно-двигательной, центральной и периферической нервной систем [2, 7].

Самоконтроль – это система наблюдений занимающегося в процессе занятий физической культурой и спортом за состоянием своего здоровья, физическим развитием, функциональным состоянием, физической подготовленностью, переносимостью физических нагрузок и влиянием занятий на организм занимающегося [1].

Педагогический контроль будет наиболее эффективным, если он будет дополнен данными самоконтроля занимающихся. Они позволят педагогу, тренеру и самим занимающимся контролировать и регулировать правильность подбора средств и методов проведения физкультурно-оздоровительных и тренировочных занятий, то есть определенным образом управлять этими процессами. Особенно самоконтроль важен для людей, имеющих отклонения в состоянии здоровья [9].

Обучение женщин зрелого возраста, занимающихся фитнесом, навыкам самоконтроля делает занимающихся активными участниками процесса оздоровления и повышает мотивацию к продолжению тренировок (в клубе и вне клуба) [4].

Объект исследования: процесс физического воспитания женщин зрелого возраста, занимающихся фитнесом.

Предмет исследования: методы диагностики и самодиагностики за состоянием здоровья и физической подготовленностью женщин зрелого возраста, занимающихся фитнесом.

Цель исследования: теоретически обосновать и экспериментально доказать эффективность использования дневников самоконтроля как неотъемлемой составляющей процесса физического воспитания женщин зрелого возраста, занимающихся фитнесом.

Гипотеза исследования: мы предполагаем, что систематическое ведение дневника самоконтроля позволит у женщин зрелого возраста расширить знания о физическом развитии; приобрести навыки в оценивании своей физической подготовленности; ознакомиться с простейшими доступными методиками самоконтроля; научиться определять уровень своего физического развития, тренированности и здоровья для коррекции нагрузки при занятиях фитнесом.

Новизна исследования: заключается в том, что нами разработан и апробирован дневник самоконтроля для женщин зрелого возраста, занимающихся фитнесом.

Практическая значимость исследования заключается в том, что материалы исследования могут быть использованы в тренировочном процессе у женщин зрелого возраста инструкторами и тренерами по фитнесу, педагогами по физической культуре, специалистами дополнительного образования.

Результаты исследования и их обсуждение. Наша экспериментальная работа проводилась на базе фитнес-студии «Ритм» г. Южно-Сахалинска с января по март 2017 г. Фитнес-студия реализует два направления для женщин – степ-аэробику и фитнес-йогу. Для участия в эксперименте нами было ото-

брано 25 женщин зрелого возраста, постоянных членов фитнес-студии.

С целью изучения значения самоконтроля в повседневной жизни женщины зрелого возраста нами было проведено анкетирование по В. П. Войтенко [5]. Результаты анкетирования показали, что идеальное здоровье наблюдается – у 4 % женщин, хорошее – у 20; выше среднего – у 24; удовлетворительное – у 52 %; плохое и очень плохое здоровье не наблюдалось. Вместе с тем отмечают нарушения сосудистой системы (варикозное расширение вен) 16 % женщин, заболевания органов пищеварения – 12, боли в области поясницы и суставов – 40, одышка при быстрой ходьбе – 20, периодические головные боли – 48 % женщин. В целом анализ показал, что хорошее здоровье отмечается у 20 % опрошенных, выше среднего – у 32, удовлетворительное – у 40 и уровень здоровья ниже среднего у 8 % занимающихся. По данным опроса, осуществляют самоконтроль за состоянием здоровья 40 % женщин, в основном по показателям веса и объемов тела. Хотели бы узнать больше о состоянии своего здоровья, физической подготовленности все 100 % опрошенных.

Разработка дневника самоконтроля включала в себя анализ и отбор основных методов диагностики и самодиагностики организма при регулярных занятиях фитнесом, позволяющих обеспечить полноценное и эффективное проведение всех видов педагогического контроля в тренировочном процессе у женщин зрелого возраста, занимающихся в фитнес-студии «Ритм» г. Южно-Сахалинска, а также его апробирование. Методика разработки дневника включала в себя несколько этапов.

Первый этап предполагал отбор основных методов диагностики и самодиагностики для обеспечения предварительного педагогического контроля. В дневник нами были включены данные для проведения первичного обследования (стартового тестирования). Пример изображен в таблице 1.

Таблица 1

Итоговый протокол первичного тестирования

Дата «10» января 2017 г. ФИО: К***** Дата рождения: 27.07.1975 г. Возраст: 41 Пол: женский. Образование: высшее. Семейное положение: замужем. Состав семьи: три человека. Профессия: учитель	
Цели занятий (ранжирование по результатам опроса/анкетирования):	
1	– снижение общего веса тела
2	– исправление недостатков в «проблемных» частях тела (коррекция отдельных частей тела)
3	– улучшение самочувствия и укрепление здоровья
Состояние здоровья (опрос/анкетирование по В. П. Войтенко): __6__ баллов, оценка: хорошее состояние здоровья	
Предшествующий опыт тренировок за последний год (спортивный анамнез):	
– отсутствует	
Уровень физической активности (опрос/анкетирование):	
2	– незначительная физическая активность. Малые и нетяжелые физические нагрузки
Антропометрические данные:	
1. Рост тела стоя	

а) рост тела стоя	169	см
б) рост тела сидя	87	см
2. Масса тела	65,0	кг, гр
3. Обхватные размеры частей тела:		
а) обхват шеи	32	см
б) обхват груди:		
– пауза	93	см
– вдох	98	см
– выдох	90	см
в) обхват талии	78	см
г) обхват таза	101	см
д) обхват плеча	28	см
е) обхват бедра	56	см
ж) обхват голени	39	см
4. ЖЕЛ (спирометрия)	4000	мл
5. Сила мышц кисти (динамометрия):		
– правая	38	кг
– левая	36	кг
6. Состав тела (биоимпеданс):		
а) жировой компонент	23,4	%
б) содержание воды	56,7	%
в) мышечный компонент	35	%
г) костный компонент	8,7	кг
Функциональное состояние сердечно-сосудистой системы в покое:		
7. Частота пульса в покое	70	уд/мин
8. Артериальное давление в покое:		
– АД сист.	120	мм рт. ст.
– АД диаст.	70	мм рт. ст.
9. Функциональная проба Мартине-Кушелевского (20 приседаний за 30 с):		
Частота пульса после пробы	85	
Время восстановления ЧСС:		
1 мин – пульс	0'59"	уд/мин
Оценка показателей физического развития		
Параметры	Значение	Оценка
1. Рост тела стоя (см)	169	Выше среднего
2. Коэффициент пропорциональности по Пирке (Бедузи) в %	94,3	Центр тяжести высокий (относительно большая длина ног)
3. Разностный индекс пропорциональности телосложения (см)	5	Пропорциональное телосложение
4. Масса тела:		

Продолжение таблицы 1

Оценка показателей физического развития		
Параметры	Значение	Оценка
идеальная (по Бернгарду, кг)	65,48	–
фактическая (кг)	65	Близка к оптимальной
5. Индекс массы тела (ИМТ, кг/м ²)	22,8	Нормальная масса тела, риска заболеваний нет
6. Обхват талии (ОТ, см)	78	Не абдоминальный тип ожирения
7. Индекс талия – бедро (ИТБ, см)	0,74	Нет риска метаболических нарушений
8. Крепость телосложения (индекс Пинье, ИП)	14	Хорошее телосложение, нормостеник
9. Пропорциональность развития грудной клетки (индекс Эрисмана, ИЭ)	+8,5	Широкая грудная клетка
10. Жизненная емкость легких (%)	110,8	Хорошее состояние системы дыхания
должная по Людвигу (мл)	3610	–
фактическая (мл)	4000	Выше должной
11. Жизненный индекс (мл/кг)	61,5	Высокий
12. Силовой показатель (динамометрия, %)	58,5	Уровень относительной силы выше среднего
13. Состав тела:		
жировой компонент (%)	23,4	Оптимальное содержание жира
содержание воды (%)	56,7	Хорошо
мышечный компонент (%)	35	Норма
14. Пропорциональность тела по А. К. Анохину (см):		
Обхват шеи должный	30,5–34	–
фактический	32	Соответствует
Обхват груди (пауза) должный	84,5–93	–
фактический	93	Соответствует
Обхват талии должный	59–68	–
фактический	78	Выше показателя
Обхват таза должный	91,5–105	–
фактический	101	Соответствует
Обхват плеча должный	27–30,5	–
фактический	28	Соответствует
Обхват бедра должный	54–61	–
фактический	56	Соответствует
Обхват голени должный	35,5–39	–
фактический	39	Соответствует
Функциональное состояние сердечно-сосудистой системы в покое:		
15. Частота пульса в покое (уд/мин)	70	В пределах нормы
16. АД идеальное (мм рт. ст.) в покое	127/79	–
17. АД фактическое (мм рт. ст.) в покое	120/70	Оптимальное

Окончание таблицы 1

Оценка показателей физического развития		
Параметры	Значение	Оценка
18. Уровень энергопотребления сердца (индекс Робинсона)	62	Отличное
19. Проба Мартине		
учащение пульса после 20 приседаний в %	21,4	Хорошее состояние ССС
время восстановления ЧСС (мин, с)	0' 55"	Высокий уровень восстановительных процессов
20. Уровень физического здоровья по Апанасенко:		
количество баллов	13	Выше среднего

Все полученные показатели вносились в итоговый протокол первичного тестирования и в специально разработанную нами программу «Фитнес-контроль», составленную на основе программы Microsoft Excel, и рассчитывались автоматически. На основании результатов первичного обследования осуществлялся выбор и обоснование индивидуальной фитнес-программы с учетом целей и задач предстоящих занятий. Пример протокола с рекомендациями по выбору индивидуальной фитнес-программы изображен в таблице 2.

Таблица 2

Рекомендации по выбору индивидуальной фитнес-программы

Дата первичного тестирования «10» января 2017 г.	
Фамилия, имя, отчество: К*****	
Возраст (полных лет): 41. Пол: женский	
Цель тренировки: общеукрепляющее и оздоровительное, похудение (снижение массы тела, коррекция недостатков в «проблемных» частях тела)	
Выявленные отклонения в состоянии здоровья: избыточная масса тела, варикозное расширение вен	
1. Рекомендуемые фитнес-программы:	
классическая (базовая) аэробика	рекомендуется (низкой и средней интенсивности)
танцевальная степ-аэробика	не рекомендуется
степ-аэробика	не рекомендуется
степ-интервал	не рекомендуется
силовой степ	не рекомендуется
памп-аэробика	не рекомендуется
кроссфит	не рекомендуется
тераробика	не рекомендуется
йога	рекомендуется
активная йога	рекомендуется
железная йога	не рекомендуется
йога Айенгара	не рекомендуется
аэройога	не рекомендуется
фитбол	рекомендуется
резистбол	рекомендуется

Продолжение таблицы 2

медицинбол	не рекомендуется
2. Персональные рекомендации:	Ведение дневника самоконтроля, использование компрессионных колготок для занятий, противопоказаны приседания и выпады с отягощениями, силовые нагрузки на ноги с большими отягощениями, исходные положения – преимущественно лежа
3. Режим тренировок:	
Частота тренировок в неделю	3 раза
Длительность тренировки	60 мин
ЧСС макс.	179 уд/мин
Тренировочный диапазон пульса	Допустимый (40–85 % МПК) = 114–163 уд/мин Для новичка (40–50 % МПК) = 114–125 уд/мин Оптимальный (60–75 % МПК) = 135–152 уд/мин Высокий (75–85 % МПК) = 153–163 уд/мин
Возможная комбинация нагрузок	Плавание, утренняя гимнастика
Дополнительное тестирование	Тестирование физической подготовленности с учетом противопоказаний
Повторное тестирование	Через три месяца

Второй этап предполагал отбор основных методов диагностики и самодиагностики для обеспечения оперативного педагогического контроля, которые также были включены в разрабатываемый нами дневник. Пример изображен в таблице 3.

Таблица 3

Протокол оперативного самоконтроля в процессе тренировочных занятий фитнесом

Субъективные и объективные показатели оперативного самоконтроля	«10» февраля 2017 г.	«__» ____ 201__ г.
	тренировочное занятие № 20
1. Реализуемая фитнес-программа	степ-аэробика
2. Самоанализ по внешним признакам утомления (отметить соответствующий пункт)		
а) цвет кожи лица и туловища: 1 – небольшое покраснение; 2 – значительное покраснение; 3 – резкое покраснение или побледнение, появление синюшности губ	2	
б) потливость: 1 – небольшая, чаще на лице; 2 – большая, головы и туловища; 3 – очень сильная, выступление соли	2	
в) движения: 1 – не нарушены, уверенные; 2 – увеличение ошибок, снижение точности, появление неуверенности; 3 – стабильная неточность, явные ошибки, нарушение координации движений, дрожание конечностей	1	

Продолжение таблицы 3

Субъективные и объективные показатели оперативного самоконтроля	«10» февраля 2017 г.	«__» ____ 201__ г.
	тренировочное занятие № 20
г) внимание: 1 – полное внимание; 2 – неточность выполнения команд; 3 – замедленное выполнение заданий, часто на повторную команду	2	
д) самочувствие: 1 – жалоб нет, ничто не беспокоит; 2 – жалобы на усталость, слабость, сердцебиение, одышку и т. д.; 3 – жалобы на сильную усталость, боль в ногах, головокружение, одышку, шум в ушах, головную боль, тошноту и др.	2	
е) дыхание: 1 – учащенное ровное; 2 – значительное учащение, смешанное дыхание, периодически через нос и рот; 3 – напряженное с большой частотой, неглубокое и поверхностное, появление одышки	2	
3. Частота дыхания в 1 мин: 1 – 20–25 раз в минуту; 2 – 26–40 раз в минуту; 3 – более 40 раз в минуту	2	
4. ЧСС макс во время занятия (уд/мин)	145	
5. Субъективная оценка интенсивности нагрузки (по шкале Борга)	14	
ВЫВОДЫ:		
а) диапазон пульса	в пределах нормы, оптимальный	
б) интенсивность нагрузки (по шкале Борга)	тяжелая	
в) степень утомления	значительная	
г) тренировочный эффект	хороший	

Третий этап предполагал отбор основных методов диагностики и самодиагностики для обеспечения текущего педагогического контроля, которые были включены в дневник. Пример изображен в таблице 4.

Таблица 4

Протокол текущего самоконтроля на разных этапах восстановительного периода

Субъективные и объективные показатели текущего самоконтроля	«10» февраля 2017 г.	«11» февраля 2017 г.
	день тренировки	день отдыха
I. Самочувствие, активность, настроение		

Продолжение таблицы 4

Субъективные и объективные показатели текущего самоконтроля	«10» февраля 2017 г.	«11» февраля 2017 г.
	день тренировки	день отдыха
1. Сон:	выспалась	не выспалась
– объем сна	8 часов	6 часов
– характер засыпания	легкое	трудное
– глубина сна	спокойный без пробуждений	прерывистый
2. Самочувствие:	хорошее	удовлетворительное
3. Настроение	хорошее	удовлетворительное
4. Умственная и физическая работоспособность	высокая	низкая, быстрая утомляемость
5. Готовность заниматься физическими упражнениями:	высокая	средняя, желание пропустить тренировку
6. Аппетит	нормальный	повышенный
7. Болевые ощущения	нет	да, тупая боль при пальпации в икрах весь день
8. Фаза цикла ОМС	постовуляторная, 16-й день	постовуляторная, 17-й день
9. Нарушения режима:	нет	да
– тренировок	–	–
– питания	–	не завтракала
– чередования труда и отдыха	–	работала без перерыва
– употребление алкоголя	–	да
– курение	–	да
II. Оценка состояния физической тренированности и возбудимости ЦНС		
10. Ортостатическая проба:		
а) ЧСС утром после сна в положении лежа (уд/мин)	65	70
б) ЧСС утром после сна в положении стоя после отдыха в 1 минуту (уд/мин)	75	87
в) разница ЧСС в положении лежа и стоя утром (уд/мин)	+10	+17
г) оценка состояния физической тренированности	отличное	удовлетворительное
д) оценка состояния возбудимости ЦНС	нормальное, среднее	живое
III. Оценка срочных постнагрузочных изменений		
11. ЖЕЛ (спирометрия):		
а) до тренировки (мл)	4000	4000
б) сразу после тренировки (мл)	3750	3650
в) разница	– 250	– 350
г) оценка уровня нагрузки	выше средней	высокая
12. Масса тела:		
а) до тренировки (кг)	65,5	65,5

Окончание таблицы 4

Субъективные и объективные показатели текущего самоконтроля	«10» февраля 2017 г.	«11» февраля 2017 г.
	день тренировки	день отдыха
б) сразу после тренировки (кг)	65	64,7
в) разница (кг)	– 0,5	– 0,8
г) оценка уровня нагрузки	средняя	высокая
13. Сила мышц кисти (динамометрия):		
а) до тренировки (кг)	38	38
б) сразу после тренировки (мл)	33	30
в) разница (мл)	– 5	– 8
г) оценка уровня нагрузки	средняя	высокая
IV. Оценка переносимости тренировочных нагрузок		
14. Скорость восстановления ЧСС:		
а) пульс до занятий физическими упражнениями в положении стоя (уд/мин)	70	70
б) сразу же после окончания занятий в положении стоя (уд/мин)	90	120
в) пульс восстановился до исходного или близкого к нему уровня через 5–10 минут после окончания занятий?	да	нет
г) оценка переносимости тренировочной нагрузки	хорошая	плохая, нагрузка чрезмерная
15. Скорость восстановления АД:		
а) АД до занятий физическими упражнениями в положении сидя (мм рт. ст.)	120/70	120/70
б) АД сразу же после окончания занятий в положении сидя (мм рт. ст.)	130/70	130/65
в) АД восстановилось до исходного или близкого к нему уровня через 2–3 минуты после окончания занятий?	да	нет
г) оценка переносимости тренировочной нагрузки	хорошая	недостаточность ССС

Четвертый этап служил для получения информации о кумулятивном (суммарном) тренировочном эффекте, полученном на протяжении одного определенного тренировочного периода (нескольких месяцев, недель – микроцикла, мезоцикла в спортивной тренировке) – этапный контроль. Пример изображен в таблице 5.

Таблица 5

Протокол этапного самоконтроля

Субъективные и объективные показатели текущего самоконтроля	«__» ____ 201__ г.	«__» ____ 201__ г.
Результаты контрольных упражнений (тестов):		
а) наклон вперед из положения стоя с прямыми ногами на гимнастической скамье (см)		

Субъективные и объективные показатели текущего самоконтроля	«__» __ 201__ г.	«__» __ 201__ г.
б) сгибание и разгибание рук в упоре лежа на полу (кол-во раз)		
в) поднятие туловища из положения лежа на спине (кол-во раз за 1 мин.)		
Спортивные достижения		
а) результаты участия в физкультурно-массовых мероприятиях различного уровня (на уровне предприятия, городской, муниципальной, областной, региональной, всероссийской, международной уровни)		
б) результаты участия в спортивных мероприятиях различного уровня (на уровне предприятия, городской, муниципальной, областной, региональной, всероссийской, международной уровни)		

Таким образом, исходя из результатов анкетирования, нами был разработан и внедрен в тренировочный процесс женщин дневник самоконтроля за состоянием здоровья и физической подготовленностью женщин зрелого возраста, занимающихся в фитнес-студии «Ритм» г. Южно-Сахалинска, включающий субъективные и объективные показатели состояния своего организма [1, 3, 6, 8, 9].

Результаты анкетирования женщин зрелого возраста показали, что дневник самоконтроля позволил стать респондентам более организованными, способствовал повышению работоспособности, приобретению навыков в оценивании физической подготовленности, позволил научиться регистрировать и оценивать получаемые данные (табл. 6).

Таблица 6

Оценка эффективности использования разработанного и введенного в тренировочный процесс женщин зрелого возраста дневника самоконтроля (n = 25)

№ п/п	Анализируемые вопросы	Да	Нет	Затрудняюсь с ответом
		в %		
1.	Помог ли вам дневник самоконтроля добиться желаемых результатов?	92	0	8
2.	Улучшить самочувствие и настроение в повседневной жизни?	80	10	10
3.	Стать более привлекательной?	64	12	24
4.	Стать более организованной?	100	0	0
5.	Расширить знания о физическом развитии?	95	0	5

№ п/п	Анализируемые вопросы	Да	Нет	Затрудняюсь с ответом
		в %		
6.	Повысить работоспособность?	100	0	0
7.	Своевременно выявить неблагоприятные воздействия физических упражнений на организм?	88	0	12
8.	Определить и повысить уровень физического развития?	100	0	0
9.	Приобрести навыки в оценивании физической подготовленности?	100	0	0
10.	Обучиться простейшим методам самонаблюдения при занятиях физическими упражнениями?	88	0	12
11.	Научиться регистрировать и оценивать получаемые данные?	100	0	0
12.	Научиться использовать данные самоконтроля для определения степени физического развития, уровня тренированности и состояния здоровья?	80	10	10
13.	Правильно разбираться в изменениях состояния организма?	92	0	8
14.	Регулировать нагрузку в упражнениях?	60	10	20
15.	Появилось ли желание совершенствовать себя физически?	100	0	0
16.	Вести здоровый образ жизни?	100	0	0
17.	Более внимательно относиться к своему здоровью, гигиене физических упражнений?	100	0	0

Практически все испытуемые (100 %) ответили, что использование дневников самоконтроля смотивировало их совершенствовать себя физически, вести здоровый образ жизни, более внимательно относиться к своему здоровью, гигиене физических упражнений. Анализ посещаемости занятий свидетельствует о том, что на 30 % сократилось количество необоснованных прогулов занимающихся.

Таким образом, поставленная нами гипотеза исследования подтвердилась: систематическое ведение дневника самоконтроля позволило у женщин зрелого возраста расширить знания о физическом развитии; приобрести навыки в оценивании своей физической подготовленности; ознакомиться с простейшими доступными методиками самоконтроля; научиться определять уровень своего физического развития, тренированности и здоровья для коррекции нагрузки при занятиях фитнесом.

Литература

1. Ашмарин, Б. А. Теория и методики физического воспитания : учебник для студ. пед. ин-в / Б. А. Ашмарин, Ю. А. Виноградов, З. Н. Вяткина. – М. : Просвещение, 1990. – 287 с.
2. Венгерова, Н. Н. Педагогические технологии фитнес-индустрии для сохранения здоровья женщин зрелого возраста : монография / Н. Н. Венгерова ; Национальный гос. ун-т физ. культуры, спорта и здоровья им. П. Ф. Лесгафта, Санкт-Петербург. – СПб., 2011. – 251 с. [б. и.]
3. Дубровский, В. И. Спортивная медицина : учебник для студ. высш.

учеб. заведений / В. И. Дубровский. – 2-е изд., доп. – М. : гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 2002. – 512 с.

4. Основы персональной тренировки : книга для фитнес-тренера / под ред. : Роджера В. Эрла, Томаса Р. Бехля ; пер. с англ. И. Андреева. – Киев : Олимпийская литература, 2012. – 724 с.

5. Практикум по комплексной оценке состояния здоровья : сборник практических работ / сост. С. Г. Дормешкина. – Нижневартовск : изд-во Нижневартовского социально-гуманитарного колледжа, 2011. – 48 с.

6. Руненко, С. Д. Врачебный контроль в фитнесе : монография / С. Д. Руненко. – М. : Советский спорт, 2009. – 192 с.

7. Савин, С. В. Педагогическое проектирование занятий фитнесом с лицами зрелого возраста : монография. – С. В. Савин, О. Н. Степанова. – М. : УЦ «Перспектива», 2015. – 251 с.

8. Смирнов, В. М. Физиология физического воспитания и спорта: учеб. для студ. сред. и высш. учебных заведений / В. М. Смирнов, В. И. Дубровский. – М. : изд-во «ВЛАДОС-ПРЕСС», 2002. – 608 с.

9. Холодов, Ж. К. Теория и методика физического воспитания и спорта : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Ж. К. Холодов, В. С. Кузнецов. – М. : изд. центр «Академия», 2000. – 480 с.

10. Эдвард, Т. Хоули. Руководство инструктора оздоровительного фитнеса / Т. Эдвард, Б. Хоули, Дон Френкс. – Киев : Олимпийская литература, 2004. – 375 с.

**Высоцкий В. В.,
Денисова Я. В.**

НЕОБХОДИМОСТЬ АНАЛИЗА НА ВОЗМОЖНОСТЬ ГИДРАТООБРАЗОВАНИЯ

С развитием масштабов добычи газа и вводом новых газовых и газоконденсатных месторождений в районах Крайнего Севера, в частности в Сахалино-Курильском регионе, возрастает актуальность проблемы предупреждения гидратообразования.

Цель работы: оценить современное состояние проблемы гидратообразования на промыслах.

Газовые гидраты – это твердые кристаллические соединения, образующиеся при определенных термобарических условиях из газов и воды (парообразной, жидкой и твердой). Относятся к клатратным соединениям, по внешнему виду напоминают лед или снег. Для образования газовых гидратов необходимо одновременное выполнение трех условий: наличие влаги в газе, низкая температура и высокое давление газа. Существуют природные и техногенные гидраты. Природные гидраты являются одной из форм существования газа в недрах. Техногенные гидраты, образующиеся в нефтяной и газовой про-

мышленности, это огромная проблема, на решение которой тратится много ресурсов. Их отложение в призабойных зонах и стволах скважин осложняет добычу углеводородов, уменьшая их дебиты. Присутствие гидратов в потоках извлекаемого из недр флюида повышает износ сборных коллекторов.

(В призабойной зоне предполагается возможным процесс гидратообразования при определенных режимах работы эксплуатационных скважин [при депрессиях на пласт, превышающих безгидратную депрессию]).

Остро стоят вопросы подготовки газа для его транспортировки по газопроводам большой протяженности. Гидратообразование характерно для всех магистральных газопроводов. В условиях недостаточной осушки газа от паров воды образуются гидраты, которые закупоривают частично или полностью проходное сечение трубы, что приводит к возникновению зон с повышенным давлением, где могут возникнуть условия для газодинамического удара, который является одним из механизмов стремительного разрушения трубопроводов.

Очень важно знать места возможного гидратообразования в системе добычи газа, чтобы своевременно предупредить или ликвидировать гидратные пробки. Это весьма сложный процесс, достоверный прогноз которого, а следовательно, и обеспечение безопасности добычи газа, возможны только при комплексном рассмотрении таких факторов, как дебит газа и его состав, глубина скважины и пластовая температура, геотермические условия и состояние скважины перед пуском. Также анализ показывает, что образование гидратов в скважинах даже при низких пластовых температурах и мощном слое многолетней мерзлоты занимает достаточно длительный промежуток времени, позволяющий оперативно предотвратить создание аварийных ситуаций в системах газоснабжения.

В настоящее время для предотвращения гидратообразования применяют следующие методы (табл. 1).

Таблица 1

Методы борьбы с гидратообразованиями

Фильтр-сепаратор	Очистка, фильтрация и предварительная осушка газа непосредственно на устье скважины
Ввод ингибиторов	Закачивается вещество ингибитор (класс спиртов), которое замедляет либо ликвидирует гидратообразование
Подогрев газа	Температура газа поддерживается на несколько градусов выше равновесной температуры образования гидратов
Снижение давления	Участок трубопровода, в котором произошла облитерация, изолируют и понижают давление ниже равновесного
Осушка методами адсорбций, абсорбций, сорбции	Поглощение молекул воды из газа веществами
НТС(ТГС)	Охлаждение газа с последующим отводом влаги, сконденсированной на дно сепаратора

На практике фактический расход метанола, как правило, завышен, так как подачу метанола ведут при неизменной расчетной модели с заранее по-

добранным значением расхода, что приводит к нерациональному использованию метанола при ликвидации гидратной пробки. Такой режим работы имеет определенные недостатки.

В связи с тем, что транспортировка в районы Крайнего Севера и так дорогого ингибитора повышает его стоимость в среднем в 1,5–2 раза, использование постоянных моделей расхода ингибитора является экономически не оправданным.

Выходом в данном случае является использование системы автоматического регулирования подачи метанола, в основе которой лежат алгоритмы расчета расходов метанола, необходимых для обеспечения безгидратного режима работы газотранспортной системы с учетом растворимости метанола в газе и жидких углеводородах.

Основными требованиями к автоматическим устройствам распределения ингибитора являются:

- 1) обеспечение надежной и бесперебойной работы в наиболее экономичном режиме;
- 2) своевременное изменение количества подаваемого ингибитора в начале и с прекращением гидратообразования, при изменениях температуры наружного воздуха;
- 3) аварийная сигнализация отказов устройств распределения ингибитора, отсутствия ингибитора;
- 4) простота и надежность конструкции.

В результате проведенного исследования можно сделать следующие выводы.

1. Проведение анализа образования газового гидрата дает возможность смоделировать опасные участки проявления гидратообразования, понижает уровень риска аварийных ситуаций, снижает время на установление места уже случившейся облитерации и борьбы с ней.

2. Переход от заранее запрограммированной модели подачи ингибитора к автоматическому регулированию позволит оптимизировать расход ингибитора, снизить экономические затраты, а также повысить надежность эксплуатации любых газовых промыслов.

*Галиаскарова Г. С.,
Аршанская О. В.*

ВЗАИМОСВЯЗЬ КОМПЬЮТЕРНОЙ ЗАВИСИМОСТИ И СУИЦИДАЛЬНОГО РИСКА У ПОДРОСТКОВ

В настоящее время серьезную обеспокоенность вызывает растущее число самоубийств среди молодежи. На 100 тысяч детского населения прихо-

дится 20,7 случаев суицидов. В последние годы частота суицидов 10–14-летних детей колеблется в пределах от пяти до семи случаев на 100 тысяч, а среди подростков 15–19 лет – 21–23 случаев, превышая средний мировой показатель по этой возрастной категории населения в 2,7 раза.

В связи с тем, что в настоящее время во всем мире и в нашей стране сохраняется и усугубляется ситуация, связанная с суицидальной активностью молодежи, следует выяснить причины, связанные с возникновением суицидальных рисков у подростков.

Отечественные ученые очень подробно изучали эту проблему (А. Г. Амбрумова, А. Е. Личко, Д. Д. Федотов и другие). Отечественные ученые считают, что самоубийство – это результат социально-психологической дезадаптации личности в условиях современного общества. Самоубийства встречаются среди людей разных типов: эмоционально неустойчивых, неуравновешенных, с большими перепадами настроения и т. д.

Также эта проблема много изучалась зарубежными учеными (Р. Ф. Валлойс, К. Зюллиг, С. Хабнер и Д. Ванзер), которые говорили о связи между удовлетворенностью жизнью и самоубийствами. Рассматривалась удовлетворенность жизнью не среди взрослого населения, а среди детей, так как с каждым годом увеличивается показатель самоубийств именно у молодого поколения.

К тому же необходимо учитывать, что самоубийство – это реакция человека на проблему, кажущуюся непреодолимой, или когда жизнь для него теряет всякий смысл, всякую ценность. Особенно это актуально для учащихся подросткового и юношеского возраста, начиная с 14–15 лет суицидальная активность резко возрастает, достигая максимума к 16–19 годам.

В связи с этим становится крайне важным принятие своевременных мер по раннему выявлению лиц юношеского возраста, склонных к риску суицидального поведения, а также организация с ними комплексной социально-педагогической и психологической работы.

Компьютерная зависимость может рассматриваться как одна из причин возникновения суицидальных рисков как у взрослых, так и у подростков. Мнения ученых о влиянии компьютера на развитие детей очень противоречивы. Столь же противоречивы и данные, получаемые в психологических исследованиях о влиянии компьютера на психическое здоровье и развитие, становление личности детей и взрослых.

Проблема компьютерной зависимости изучается как отечественными, так и зарубежными учеными. Среди зарубежных исследователей необходимо отметить Кимберли Янга, который разработал методику обследования данной категории, пути реабилитации людей, страдающих этим видом социальной патологии. Позже Айвен Голдберг выделил основные симптомы игровой компьютерной зависимости, доктор М. Озарк разделил их на психические и физические. Среди отечественных исследователей следует обозначить работы А. Л. Венгер, Ю. Д. Бабаева, Н. И. Алтухова, К. Ю. Галкина, которые изучали игровую и компьютерную зависимость подростков.

С целью определения взаимосвязи между компьютерной зависимостью и суицидальным риском у подростков мы провели эмпирическое исследование. Нами было выдвинуто предположение о том, что компьютерная за-

висимость и суицидальный риск у подростков имеют прямую взаимосвязь: чем выше компьютерная зависимость, тем выше суицидальный риск у подростков.

Вначале нами была проанализирована научная литература по проблеме исследования. В ходе теоретического анализа литературы мы выявили, что компьютерная зависимость – это патологическая связь между человеком и компьютером. Как правило, она формируется у подростков из-за недостатка общения и взаимопонимания с родителями, сверстниками и значимыми людьми. Вначале компьютер компенсирует общение, но потом окружение становится неважным. В силу возрастных и психологических особенностей подростковый возраст является наиболее подверженным компьютерной зависимости.

Также мы выяснили, что суицидальная активность резко возрастает в возрасте 14–15 лет. У подростков причины суицидального поведения равномерно распределяются между любовными конфликтами, конфликтами с родителями и неприятностями в школе.

Суицидальное поведение у подростков очень часто объясняется тем, что молодые люди, не имея достаточного жизненного опыта, не в состоянии правильно определить цель своей жизни и наметить пути ее достижения, и именно эти причины являются одними из главных и опасных причин распространения суицида у подростков.

Эмпирическое исследование проводилось в МБОУ «СОШ с. Сокол» Долгинского района Сахалинской области. В исследовании принимало участие 26 человек. Среди них 15 мальчиков и 11 девочек в возрасте от 14 до 15 лет.

Методами исследования выступили: наблюдение и опросник Айзенка для подросткового возраста «Самооценка психических состояний»; методика на определение уровня компьютерной зависимости у подростков и опросник на выявление суицидального риска (модификация Разуваевой); методы математической обработки данных.

Обобщая результаты исследования, мы обнаружили, что у подростков с компьютерной зависимостью высокий уровень выраженности факторов суицидального риска, в отличие от подростков, которые являются обычными пользователями компьютера и сети Интернет.

После проведенной математической обработки данных можно сделать вывод о том, что выдвинутая нами гипотеза подтвердилась. Мы можем утверждать, что между компьютерной зависимостью и суицидальным риском в данной группе подростков существует прямая взаимосвязь, то есть чем выше уровень компьютерной зависимости, тем выше суицидальные риски.

Полученные нами данные позволили составить методические рекомендации по предупреждению компьютерной зависимости у подростков с целью предотвращения появления у них суицидальных рисков:

– «цензура» родителями компьютерных игр. Игра должна развивать, не содержать бранных слов, не формировать циничного отношения к действительности, не содержать агрессивной информации, не учить противозаконным поступкам, не содержать сексуальной тематики;

– контролируйте времяпрепровождение детей за компьютером, для подростков оптимальное времяпрепровождение составляет один час в день;

– контролируйте и всячески вовлекайте подростков в разнообразную деятельность (кружки, секции, совместные выезды на культурные мероприятия и т. д.);

– приобщайте подростка к домашним обязанностям;

– ежедневно и в достаточном количестве общайтесь с ребенком, интересуйтесь его делами, кругом общения;

– обсуждайте с подростком отрицательные явления в жизни, вырабатывайте устойчивое отношение к злу, активное противостояние к тому, что несет в себе отрицательную энергию, деградацию личности;

– родители – главный образец подражания для детей, нужно проанализировать родителям самих себя, не являются ли они зависимыми от чего-либо (Интернет, телевизор, табак и т. д.), а также самим не нарушать правила, установленные для подростка.

Литература

1. Акопов, Г. В. Методы профилактики суицидального поведения / Г. В. Акопов. – Самара–Ульяновск, 2011. – 120 с.
2. Бубеев, Ю. А. Игровая зависимость: механизмы, диагностика, реабилитация / Ю. А. Бубеев, А. И. Романов, В. В. Козлов. – М. : Слово, 2015. – 162 с.
3. Войскунский, А. Е. Зависимость от Интернета: актуальная проблема / А. Е. Войскунский // Журнал неврологии и психиатрии. – 2012. – № 3. – С. 64–67.
4. Гурьева, Л. Л. Психологические последствия компьютеризации / Л. Л. Гурьева // Вопросы психологии. – 2013. – С. 30–38.
5. Ефремов, В. С. Основы суицидологии / В. С. Ефремов. – СПб. : Диалект, 2010. – 189 с.
6. Иванов, М. А. Влияние ролевых компьютерных игр на формирование психологической зависимости человека от компьютера / М. А. Иванов // Психологический журнал. – 2012. – № 2. – С. 12–17.
7. Юрьева, Л. Н. Клиническая суицидология / Л. Н. Юрьева. – Днепропетровск : Пороги, 2016. – 472 с.

Ганзурова А. С.

ОСОБЕННОСТИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Переход начальной школы на системно-деятельностный подход, положенный в основу ФГОС НОО второго поколения, обеспечивает гарантированность достижения планируемых результатов, которые ориентированы на самостоятельность успешного усвоения обучающимися новых знаний, умений, способов деятельности. Актуальность исследования обусловлена

тем, что умение работать самостоятельно вырабатывает у учеников желание быть уверенными в себе, эрудированными, мыслящими неординарно. Сегодняшняя действительность предъявляет довольно высокие требования к самостоятельности человека в жизни. Самостоятельность не может возникнуть сама по себе, ее нужно воспитывать и развивать. Поэтому учителю необходимо научить детей работать самостоятельно.

Таким образом, необходимо научить детей самостоятельно мыслить, находить и решать проблемы, привлекая для этой цели знания из разных областей, умения прогнозировать результаты и возможные последствия разных вариантов решения.

Сущность самостоятельной работы состоит в самостоятельном выполнении учащимися предлагаемых заданий под прямым или косвенным руководством учителя. Основным признаком самостоятельной работы учащихся в отечественной педагогической науке принято считать степень их самостоятельности в овладении знаниями, умениями, навыками [4, с. 98].

Анализ литературы по проблеме самостоятельной работы школьника показывает, какой огромный вклад внесли многие ученые.

Так, в своих работах П. И. Пидкасистый определяет самостоятельность как любую организованную учителем активную деятельность учащихся, направленную на выполнение дидактической цели. Этот процесс подразумевает поиск знаний, их осмысление, закрепление, формирование и развитие умений и навыков, обобщение и систематизацию знаний [3, с. 56].

Самостоятельная работа школьника, по мнению И. А. Зимней, есть следствие правильно организованной его учебной деятельности на уроке, что мотивирует самостоятельное ее расширение, углубление и продолжение в свободное время [2, с. 165].

Б. П. Есипов писал, что самостоятельная работа учащихся, включаемая в процесс обучения, – это такая работа, которая выполняется без непосредственного участия преподавателя, но по его заданию в специально предоставленное для этого время; при этом учащиеся сознательно стремятся достигнуть поставленной в задании цели, проявляя свои усилия и выражая в той или иной форме результаты своих умственных или физических действий [1, с. 15].

Такой подход по-прежнему актуален и раскрывает сущность самостоятельной работы, соответствует современным требованиям образования.

В процессе обучения младшего школьника применяются различные виды самостоятельной работы учащихся, с помощью которых они самостоятельно приобретают знания, умения и навыки.

Выделяют следующие виды самостоятельной работы:

- работа с учебной книгой (составление плана отдельных глав, ответы на вопросы учителя, анализ содержания или художественных особенностей произведения по вопросам учителя, характеристика действующих лиц, работа над документами и другими первоисточниками и т. д.);
- работа со справочной литературой (словари, энциклопедии и пр.);
- решение и составление задач;
- работа с учебными упражнениями;
- сочинения и описания (по опорным словам, картинам, личным впечатлениям и т. д.);

– наблюдения и лабораторные работы (работа с гербаризированным материалом, коллекциями минералов, наблюдение природных явлений и их объяснение);

– работа, связанная с использованием раздаточного материала (комплекты картинок, фигур и т. д.).

В ходе нашего исследования по проблеме организации самостоятельной работы в начальной школе мы выяснили, что педагоги используют самостоятельную работу в обучении, так как она формирует:

- навыки для того, чтобы самостоятельно работать;
- познавательные мотивы;
- умение самостоятельно проектировать учебную задачу;
- умение оценивать промежуточные и конечные результаты деятельности;
- умение работать над ошибками.

При этом самостоятельная работа педагогами используется на каждом уроке. В основном на этапе систематизации знаний. Учитель широко применяет такие виды, как работа с учебником, выполнение заданий в рабочих тетрадях.

Проблема формирования у детей познавательной самостоятельности была и остается в педагогике одной из самых актуальных.

Литература

1. Есипов, Б. П. Самостоятельная работа учащихся на уроках / Б. П. Есипов. – М., 1961. – С. 15.
2. Зимняя, И. А. Основы педагогической психологии / И. А. Зимняя. – М. : Просвещение, 2005. – 264 с.
3. Пидкасистый, П. И. Самостоятельная деятельность учащихся / П. И. Пидкасистый. – М. : Педагогика, 1972. – 183 с.
4. Ромасева, Ю. А. Самостоятельная работа школьников как форма организации учебной деятельности / Ю. А. Ромасева, В. И. Абрамов // Новая наука: Опыт, традиции, инновации. – 2016. – № 12. – С. 98–102.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – М. : Просвещение, 2010. – 31 с.

*Демидова А. В.,
Накорякова Н. Ю.*

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ПОМОЩЬЮ КОМПЬЮТЕРНЫХ ИГР

Существующая школа с ее классно-урочной системой и действующими программами требует от ребенка определенного уровня функциональной

готовности. «Школьной зрелостью» считают обычно достижение такой ступени нервно-психического развития, когда ребенок становится способен принимать участие в школьном обучении в коллективе сверстников без ущерба для своего физического и психического здоровья; подразумевается также овладение умениями, знаниями, навыками, способностями, мотивами и другими поведенческими характеристиками, необходимыми для оптимального уровня усвоения школьной программы. Готовность к школьному обучению является одной из важнейших проблем детской и педагогической психологии, от ее решения зависит как построение оптимальной программы воспитания и обучения дошкольников, так и формирование полноценной учебной деятельности у учащихся начальных классов.

В старшем дошкольном возрасте детей начинают готовить к поступлению в школу и они «примеряют» на себя новую социальную роль ученика. Так для них открывается «положительная» временная перспектива их жизненного пути. Для детей с выраженной познавательной потребностью и активностью новая роль кажется интересной и социально значимой. В их представлении она больше соответствует их возрасту и вызывает уважение окружающих. Некоторых детей может пугать поступление в школу, но, опираясь на свой опыт общения, они начинают понимать социальную значимость положения ученика. Современный психологический словарь на основе обобщения педагогического опыта решения этой проблемы пришел к следующей формулировке готовности к школьному обучению, под ней понимается комплекс психических качеств, необходимых ребенку для успешного начала обучения в школе. Данное определение не претендует на завершенность, но при этом многие авторы, занимающиеся данной проблемой, едины во мнении, что составляющие комплекса готовности к обучению едины. Это, прежде всего, положительное отношение к учению и учебной деятельности; достаточно высокий уровень развития произвольности поведения; наличие определенного запаса знаний, умений и навыков; определенный уровень развития познавательных процессов; социальная зрелость.

Для успешного школьного обучения ребенок должен стремиться к новой школьной жизни, к «серьезным» занятиям, «ответственным» поручениям. Компьютер, являясь самым современным инструментом для обработки информации, служит мощным техническим средством обучения и играет роль незаменимого помощника в воспитании и общем психическом развитии дошкольников. Исследования психологов (С. Новоселова, Г. Петку и др.) показали, что компьютер играет особую роль в развитии интеллекта и в целом личности ребенка. С. Л. Новоселова отмечала, что введение компьютера в систему дидактических средств детского сада может стать мощным фактором обогащения интеллектуальной основы умственного, эстетического, социального и физического развития ребенка. Исследование Г. П. Петку отмечает возможности игровых компьютерных программ для организации режиссерских игр. И. Ю. Пашелите доказала, что компьютерные средства эффективно обогащают систему развивающей дидактики детского сада, формируя у детей общие умственные способности. Диапазон использования компьютера в учебно-воспитательном процессе очень велик: от тести-

рования детей, выявления их личностных особенностей до игры. Компьютер может быть как объектом изучения, так и средством обучения, то есть возможно несколько направлений в организации обучения компьютерной деятельности дошкольника. Компьютерные программы для детей старшего дошкольного возраста с ролевыми способами решения помогают привлечь внимание детей к внутреннему миру другого, побуждают поставить себя на его место, помочь преодолеть препятствия. Выдвигаются определенные требования, согласно которым в детском саду могут использоваться только такие компьютерные программы и игры, которые соответствуют психолого-педагогическим и санитарно-гигиеническим требованиям. Эти требования изложены в инструктивно-методическом письме Минобразования России от 14.03.2000 г. № 65/23-16 «О гигиенических требованиях к максимальной нагрузке на детей дошкольного возраста в организованных формах обучения» в пункте 5: «Занятия с использованием компьютеров для детей не должны проводиться чаще двух раз в неделю. Продолжительность непрерывной работы с компьютером – не более 10 минут».

Изучая возможность формирования готовности к обучению в школе у детей старшего дошкольного возраста с помощью компьютерных игр, была составлена и внедрена программа с использованием компьютерных игр. Экспериментальной базой исследования выступило муниципальное бюджетное дошкольное учреждение № 11 «Аленький цветочек» г. Невельска. В исследовании принимали участие 20 детей подготовительной группы от шести до семи лет (одиннадцать девочек и девять мальчиков). Испытуемые были разделены на экспериментальную и контрольную группы по десять человек. В экспериментальной группе – шесть девочек и четыре мальчика; в контрольной – пять девочек и пять мальчиков. В ходе исследования с помощью метода математической статистики U-критерия Манна-Уитни группы были проверены на уравновешенность по уровню готовности к обучению в школе. Далее в экспериментальной группе была реализована программа с использованием компьютерных игр. В данных играх отсутствовал развлекательный характер, они были направлены на интеллектуальное и личностное развитие ребенка: игры на развитие мышления, внимания, восприятия, обучение счету, логические игры. Помимо этого игры содержали и воспитательный компонент, в ходе ряда игр испытуемый должен был оказать помощь герою или героям игры, что способствует воспитанию доброты, ответственности.

После реализации программы специально подобранных компьютерных игр мы повторно изучили уровень готовности к обучению в школе испытуемых контрольной и экспериментальной групп и проанализировали полученные результаты при помощи методов математической статистики T-критерия Вилкоксона и U-критерия Манна-Уитни. В результате проведенного исследования мы пришли к выводу, что правильно подобранные и систематично используемые компьютерные игры могут оказать положительное влияние на готовность к обучению в школе.

Литература

1. Горвиц, Ю. М. Зачем малышам компьютер? / Ю. М. Горвиц // Детский

сад от А до Я. – 2003. – №1. – С. 126–130.

2. Гутина, Н. И. Психологическая готовность к школе / Н. И. Гутина. – М. : Академический проект, 2013. – 248 с.

3. Дошкольник и компьютер: Медико-гигиенические рекомендации / под ред. Л. А. Леоновой. – М. : изд-во Моск. псих.-соц. ин-та ; Воронеж : изд-во НПО «Модэк», 2014. – 64 с.

4. Зыкина, О. В. Компьютер для детей / О. В. Зыкина. – М. : Эксмо, 2012. – 112 с.

*Денисов Д. Е.,
Денисова Я. В.*

РИСКИ ЖИЗНИ НА МОРСКОМ ТРАНСПОРТЕ

Как и все другие виды транспортных средств, мореходность связана с возможностью аварий и катастроф, риском для жизни человека. Возможный риск для жизни человека на морских транспортных средствах значительно выше, чем на авиационных и железнодорожных видах, но ниже, чем на автомобильных.

Охрана жизни и спасение людей на море выходят за национальные рамки и являются международной проблемой. Об этом свидетельствует принятая в 1974 г. и ратифицированная СССР очередная Международная конвенция по охране человеческой жизни на море. Однако число кораблекрушений все еще велико. Поэтому периодически раздается принятый Международной конвенцией в Берлине 3 ноября 1906 г. сигнал бедствия SOS (... - - - ...), для беспрепятственного приема которого каждый час в течение 6 минут (с 15-й по 18-ю и с 45-й по 48-ю) на «частотах бедствия» – 500 и 2182 кГц замолкают все радиостанции мира, и в эфире наступает тишина.

В мировом морском транспорте ежегодно испытывают аварии свыше 8000 кораблей, из них погибает свыше 200 единиц [2]. Под кораблекрушением понимается гибель судна и его полное разрушение. Непосредственную опасность для жизни во время аварии испытывают свыше 6000 людей, из которых около 2000 погибает. Самая тяжелая в истории мореходности катастрофа пассажирского судна «Дона Пас» в районе Филиппин забрала 3132 жизни. В том же году в катастрофе английского пассажирского парома «Геральд офф фри энтер-прайз» погибло 1193 человека. При расследовании последней катастрофы оказалось, что непосредственной причиной стала коллективная ошибка капитана и команды. Человеческие ошибки привели к гибели технически исправных кораблей «Михаил Ломоносов» и «Адмирал Нахимов» при спокойном море и ясной погоде.

Сахалино-Курильский регион не является исключением в статистике морских катастроф, повлекших гибель людей.

Цель работы – провести анализ аварийных ситуаций на морском транспорте в Охотском и Японском морях.

В период с 2008 по 2018 г. в морских акваториях Японского и Охотского морей произошло девять катастроф, повлекших смерть 267 человек (табл. 1). Большинство аварий (шесть) произошло в зимний период года [1].

Таблица 1

Статистические данные катастроф на морском транспорте в Японском и Охотском морях в период 2008–2018 гг.

Дата аварии	Название затонувшего судна	Место происшествия	Количество погибших человек
25 декабря 2008 г.	Рыболовецкое судно Ji “Won No.1” («Джи вон 1»)	Японское море	12
19 марта 2009 г.	Рыболовецкая шхуна “Kisuka” («Кисука»)	Японское море	2
17 августа 2010 г.	Маломерное судно – рыболовецкий плашкоут колхоза «Октябрь»	Охотское море	7
7 января 2011 г.	Рыболовецкая шхуна “Partner” («Партнер»)	Татарский пролив (Японское море)	114
11 февраля 2011 г.	Траулер «Аметист»	Охотское море	23
24 декабря 2011 г.	Рыболовецкая шхуна “Ginga” («Гинга»)	Японское море	3
2 апреля 2015 г.	Автономный траулер морозильный (БАТМ) «Дальний Восток»	Охотское море	69
7 февраля 2016 г.	Рыболовецкое судно “Adex” («Адекс»)	Охотское море	16
25 января 2018 г.	Рыболовецкое судно «Восток»	Японское море	21
Итого:	9 аварий	5 Ям, 4 Ом	267 человек

Хронология и краткая характеристика крушений и аварий в Японском и Охотском морях в период 2008–2018 гг. приведены ниже [1].

25 декабря 2008 года была потеряна связь с рыболовецким судном “Ji Won No.1”, следовавшим под флагом Панамы из Южной Кореи в Японию. На борту находился экипаж из 12 граждан РФ, жителей Приморского края. 19 января 2009 года в водах Японского моря близ поселка Румои у побережья острова Хоккайдо (Япония) было найдено тело мужчины, одетого в спасательный жилет. При нем были документы на имя других четырех моряков с “Ji Won No.1”. Весь экипаж признан погибшим.

13 января 2009 года траулер «Топаз А» (порт приписки – Мурманск) находился на промысле в Норвежском море в 50 милях (92 км) к западу от

острова Медвежий (Норвегия). После прорыва трубы кингстона в машинном отделении судно было обесточено, возник опасный крен, траулер подал сигнал бедствия и вскоре затонул. Спасателями были обнаружены два плота с 18 живыми членами экипажа траулера, позднее найдено тело погибшего капитана Евгения Белокопя.

19 марта 2009 года рыболовецкая шхуна "Kisuka", следовавшая под флагом Камбоджи из японского порта Абасири, затонула близ курильского острова Кунашир после столкновения с неизвестным предметом (предположительно – плавучей льдиной). На борту был экипаж в составе четырех граждан РФ. Спасти на плоту удалось матросам Ульену Шакиеву и Олегу Загризинову. Капитан шхуны Борис Шафиков и механик Дмитрий Мироненко погибли.

24 апреля 2009 года российский рыболовный траулер «Коралнес» (порт приписки – Мурманск владелец – ЗАО «Севрыбком-1») подал сигнал бедствия в 70 морских милях (129 км) от норвежского города Тромсе и вскоре затонул на глубине около 300 м. На борту находились 17 членов экипажа. 15 из них спаслись на плоту и были сняты с него российским судном «Остров Валаам». Еще двое были подняты из воды спасательным вертолетом береговой охраны Норвегии, однако один из них – капитан траулера Юрий Бондарев – скончался на пути в госпиталь.

29 октября 2009 года траулер «Лотос» (порт приписки – Мурманск) выбросило на скалы при выходе из Кольского залива. Все 14 членов экипажа покинули судно на плотах. Через три часа подошедшими судами были подняты из воды 11 выживших моряков и тела двух погибших от переохлаждения (старшего электромеханика Георгия Клишевича и второго механика Александра Кузовова), капитан «Лотоса» Олег Гончаров вплавь добрался до расположенного поблизости острова и был спасен пограничниками.

17 августа 2010 года у берегов Охотского моря в 2,2 км от устья реки Кехта опрокинулось и затонуло маломерное судно – рыболовецкий плашкоут колхоза «Октябрь». На его борту находились восемь человек, спастись удалось одному.

7 января 2011 года неподалеку от мыса Ламанон (Сахалин) пропала рыболовецкая шхуна "Partner" водоизмещением 300 т, приписанная к порту Пномпень (Камбоджа). На ее борту находились 14 граждан России. Капитан судна Равиль Бодрутдинов подал сигнал бедствия и успел сообщить, что спасательный плот раскрылся не полностью.

Вскоре связь с судном пропала, прибывшим спасателям обнаружить его не удалось. Были найдены тела семи человек, включая капитана шхуны. Тело еще одного погибшего было обнаружено в феврале 2012 года у мыса Соя японского острова Хоккайдо. Выяснилось, что судовладельцем была зарегистрированная в Белизе фирма SGI Company, промысел в российских водах шхуна вела незаконно. В 2010 году она задерживалась российскими пограничниками.

11 февраля 2011 года в восточной части Охотского моря пропал траулер «Аметист» Камчатского НИИ рыбного хозяйства и океанографии. Сигналов бедствия судно не подавало, сигналы находящегося на его борту аварийного радиобуя также не фиксировались. В начале мая 2012 года глубоководный аппарат «Пантера-Плюс» с научно-исследовательского судна

«ТИНРО» обнаружил в заливе Шелихова лежащий на дне «Аметист». Все 23 члена экипажа траулера признаны погибшими.

24 декабря 2011 года в проливе Лаперуза (между Сахалином и Хоккайдо) перевернулась рыболовецкая шхуна "Ginga", ходившая под флагом Камбоджи. Экипаж состоял из восьми человек – пяти россиян и трех индонезийцев. Погибли три человека. Шхуна занималась браконьерским промыслом, не имела права выходить в море и числилась в ремонте.

1 апреля 2015 года большой морозильный траулер «Дальний Восток», приписанный к порту Невельск, затонул в Охотском море у берегов Камчатки. На борту находились 132 человека, в том числе 78 россиян и граждане других стран – Мьянмы, Украины, Литвы и Вануату. На месте крушения были спасены 63 человека, погибли 69 моряков. 24 августа 2015 года СК РФ завершил следственные действия по уголовному делу о кораблекрушении.

Пять фигурантов дела были привлечены к уголовной ответственности, а гендиректор владевшего судном ООО «Магеллан» Егор Гащенко по состоянию на январь 2018 года находится в международном розыске. По данным следствия, непосредственной причиной крушения «Дальнего Востока» стал крен судна на левый борт в результате подъема трала с большим уловом (приблизительно 130 т), развитию ЧП также способствовал ряд второстепенных факторов.

7 февраля 2016 года в Охотском море затонуло рыболовецкое судно "Adex", вышедшее из японского порта Отару под флагом Того с экипажем из 16 человек – граждан РФ (жителей Приморья и Сахалина). В ходе поисково-спасательной операции на поверхности воды были обнаружены только пустые гидрокостюмы, спасательные жилеты и надувной плот. В сентябре 2016 года члены экипажа судна «Янтарь» обнаружили тело одного из моряков с "Adex".

7 ноября 2016 года на большом рыболовецком морозильном траулере «Новоульяновск» (проект 464, тип «Прометей», порт приписки – Владивосток, судовладелец – ОАО ХК «Дальморепродукт», IMO 7932757) в Охотском море произошел взрыв картера главного двигателя, вызвавший пожар. В результате погиб моторист, еще два человека пострадали. Всего на борту находились 84 человека. Пожар удалось ликвидировать, однако судно лишилось хода и легло в дрейф в центре Охотского моря. Впоследствии траулер отбуксировали в Магадан.

25 января 2018 года в Японском море в 200 км южнее мыса Гамова (нейтральные воды) перестало выходить на связь рыболовецкое судно «Восток». МЧС сообщило о срабатывании аварийного радиобуя судна. Сигнал бедствия поступил во Владивостокский морской спасательный координационный центр в 8:10 по местному времени. На борту находился 21 человек.

Основные причины гибели судов: столкновение, переворачивание, пожары, нарушение норм эксплуатации и правил безопасности, ошибочные функциональные действия команды и другие.

В практике аналитики используют термин «аварийный четырехугольник» (рис. 1). Аварийный четырехугольник представляет собой совокупность из четырех основных источников опасности, являющихся вероятными причинами аварий. Как показывает статистика, груз, судно и морская среда являются в совокупности причиной всего лишь 15 % аварий на мор-

ском транспорте. Основной же причиной служит человеческий фактор, который приводит к авариям в 85 % случаев [6].

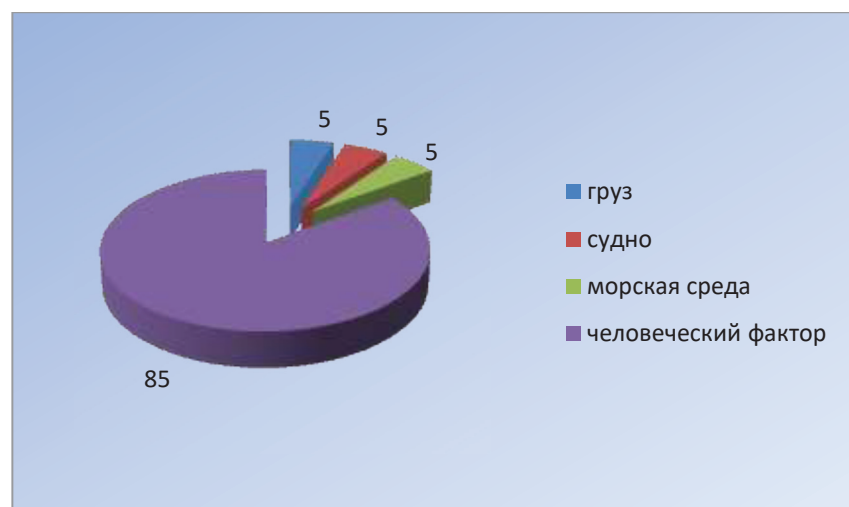


Рис. 1. «Аварийный четырехугольник»

В процессе развития аварии, при возникновении угрозы, гибели судна, появляется необходимость принять меры для быстрой эвакуации пассажиров. Операция по эвакуации уже сама по себе связана с риском для жизни людей, особенно в условиях штормовой погоды. Наибольшая опасность возникает тогда, когда отказывают устройства. Невозможность оставить в таких случаях корабль приводит к тому, что пассажиры теряют шансы на спасение и попадают в чрезвычайно сложную ситуацию. Риск для жизни пассажиров возникает при спуске на воду спасательных средств, а именно: при переворачивании шлюпки; сильных ударах о борт корабля.

Потеря шансов на спасение может возникать в следствие неправильного использования спасательных жилетов или когда люди прыгают с высоты 6–15 м с борта судна, которое тонет.

При длительном пребывании в воде причинами смерти могут стать гипотермия (переохлаждение организма) и истощение. Гипотермия представляет главную опасность и для тех пассажиров, которые спасаются в шлюпках или на плотках.

Чтобы замедлить переохлаждение организма и увеличить шансы на выживание при низких температурах воды, необходимо держать голову как можно выше над водой потому, что сверх 50 % всех теплотерь организму приходится на голову. Держать себя на поверхности воды надо так, чтобы минимально тратить физические усилия.

Находясь на спасательном плоту, в шлюпке или в воде, человек должен пытаться преодолеть панику, растерянность, верить в то, что его спасут. Такое поведение в экстремальных ситуациях увеличивает шансы человека на выживание.

В результате проведенного анализа можно сделать следующие выводы.

1. Технический прогресс в кораблестроении, внедрение на судах высоко-

автоматизированных систем управления не приводят к существенному сокращению числа аварийных ситуаций, в том числе сопровождающихся гибелью людей. Международная морская организация установила, что причиной большинства морских катастроф является не техника, а «человеческий фактор».

2. Безопасность судоходства и охрана человеческой жизни на море в большей степени зависят от подготовки и квалификации экипажа судна, чем от конкретных особенностей самого судна, груза и состояния морской среды.

3. Большинство факторов, негативно воздействующих на человека в условиях морского плавания, либо не устранимы в ближайшие десятилетия (например, вибрация, излучение от работающих силовых установок и т. д.), либо принципиально неустраимы в обозримом будущем (штормы, тайфуны, смена временных поясов).

4. Для предупреждения возникновения чрезвычайных ситуаций на морском транспорте рекомендуется проводить ежегодный технический надзор в судостроении и судоходстве с освидетельствованием каждого судна, проверять готовность членов экипажа к выполнению своих обязанностей, особенно в возможных авариях, катастрофах и т. п.

Литература

1. Аварии и крушения российских рыболовецких судов с 2008 года. До-сье. – Режим доступа : <http://tass.ru/info/4902113>
2. Международный кодекс по управлению безопасностью, 1995. – Ре-жим доступа : <https://navlib.net/wp-content/uploads/2013/11/Safety-ISM.pdf>
3. Международная конвенция по охране человеческой жизни на море СОЛАС 74. – Режим доступа : <https://navlib.net/wp-content/uploads/2013/11/Safety-ISM.pdf>
4. Рекомендации МОТ к Конвенции по предотвращению профессио-нального травматизм моряков (№ 142). – Режим доступа : <https://navlib.net/wp-content/uploads/2013/11/Safety-ISM.pdf>
5. Предупреждение несчастных случаев на судне, в море и в порту. Свод правил Международной организации труда (англо-русский текст). Серия: МОТ о труде в морском судоходстве. – Одесса : Укрморинформ, 2001. – 374 с.
6. Торский, В. Г. Управление судовыми экипажами: Астропринт / В. Г. Торский. – Одесса, 2011. – С. 244.

Донова Е. И.,
Лебедева А. В.

ЗАИМСТВОВАНИЯ ИНОСТРАННОЙ ЛЕКСИКИ В КИТАЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Вопрос заимствования иностранной лексики в современном китайском языке очень актуален для его лингвистики, потому что лексический фонд

пребывает в процессе постоянного изменения. Одни слова устаревают и выходят из употребления, на смену им возникают новые, пополняющие словарный состав языка. Интерес к проблеме иностранных заимствований заметно вырос за последние годы и даже десятилетия. Такое отношение к этой теме объясняется рядом причин:

- 1) развитие науки и специальных отраслей знаний значительно увеличивает количество терминов в лексике любого языка;
- 2) расширение межкультурных и межъязыковых контактов с другими государствами. В большей степени китайский язык вобрал в себя заимствования из языков Японии и Индии, в меньшей – из языков Европы и Америки.

Значительный вклад в исследование заимствований в китайском языке сделали: В. В. Иванов «Терминология и заимствования в современном китайском языке», И. Д. Кленина «Звуковые заимствования в современном китайском языке», В. М. Солнцев, А. Л. Семенов «Особенности лексических заимствований в китайском языке», Л. М. Болсуновская «Русские и английские заимствования в китайском языке». Из самых ранних современных работ можно отметить статью Чжан Цинюаня «Некоторые сведения, полученные в результате первичного анализа заимствований в современном китайском языке», «Исследование заимствований в современном китайском языке» Гао Минкая и Лю Чжэнтаня.

Способы заимствования слов в китайском языке формировались на протяжении всей истории Китая. Любые контакты разных народов между собой приводят к культурному обмену и в том числе к появлению в языках этих народов новых слов и понятий. В истории развития китайского языка было несколько «волн» лексического заимствования:

- 1) исторические эпохи династий Цинь, Хань, Тан. В V–III веках расширились коммерческие связи между различными царствами Древнего Китая. Огромное количество слов пришло в китайский язык благодаря распространению буддизма и переводу сутр на китайский язык: 佛陀 (*fótuó*) – Будда, 觉悟 (*juéwù*) – сознание, 韦陀 (*wéituó*) – Веда;

- 2) вторая половина XIX в. и первая половина XX в. после «опиумных войн» в Китай с Запада хлынула река общественно-политической, научно-технической и художественной литературы, вместе с которой в китайский язык стала проникать и иноязычная лексика. В связи с появлением новой идеологии появились и новые слова: 马克思主义 – марксизм, (马克思 (*mǎkèsī*) – Маркс + 主义, «-изм», идея, доктрина), 资本主义 (资本 (*zīběn*) – капитал + суффикс «-изм», идея, доктрина);

- 3) период с 80-х гг. XX в. по настоящее время. Мощный экономический подъем Китая и его активная интеграция в мировое сообщество: 诺基亚 (*niòjīyà*) – NOKIA, 摩托罗拉 (*mótuōluólà*) – MOTOROLA.

В современном китайском языке выделяют пять способов образования лексических заимствований: 1) фонетический способ; 2) семантический способ; 3) фонетико-семантический способ; 4) способ «фонетическое заимствование + родовое слово»; 5) буквенное заимствование.

Фонетический способ

В начале XIX века в китайском языке стали все активнее появляться заимствованные слова, в основном из английского и японского языков. Сначала

для их введения в язык использовался фонетический способ. Он заключается в передаче звучания иноязычного элемента. В китайском языке они могут быть односложными, например: односложными 秀 (*xiù*) – шоу (англ. *show*), двухсложными, например, 咖啡 (*kāfēi*) – кофе (англ. *coffee*), 沙发 (*shāfā*) – диван (англ. *sofa*), и трехсложными: 麦当劳 (*màidāngláo*) – Макдональдс (англ. *McDonalds*), 模特儿 (*móter*) – модель (англ. *model*), 喀秋莎 (*kāqiūshā*) – «Катюша». Обычно число слогов (на письме иероглифов), передающих звучание иностранного слова, не превышает пяти. Четырех- и пятисложные слова составляют небольшую часть словарного состава (например, 盘尼西林 (*pánixīlín*) – пенициллин, 可口可乐 (*kěkǒukělè*) – кока-кола). Многие японские иероглифы были заимствованы из китайского языка. Японцы также воспринимали иностранные слова и записывали их иероглифами. И уже в виде этих иероглифов они «вернулись» в китайский язык, обретая новый смысл. Такие вторичные заимствования относятся преимущественно к терминологической лексике: 预算 (*yùsuàn*) – смета, 保险 (*bǎoxiǎn*) – страхование. Слова, заимствованные фонетическим способом, выглядят весьма чужеродно в таком языке, как китайский, потому что по своей внутренней форме остаются непонятными носителям языка и с трудом усваиваются. Поэтому многие слова предпочитают заимствовать семантическим способом.

Семантический способ

Это способ, при котором иностранные слова просто переводятся на китайский язык. Семантические заимствования, или, как их еще называют, кальки, в отличие от фонетических заимствований создаются из китайских лексических элементов и в силу этого по своей звуковой и графической структуре ничем не отличаются от исконно китайской лексики. Они без особых проблем входят в систему языка и свободно функционируют в речи. Например: 马力 (*mǎlì*) – лошадь + сила = лошадиная сила, 望远镜 (*wàngyuǎnjìng*) – смотреть + даль + линза = бинокль, 打字机 (*dǎzìjī*) – выбивать + знаки + машина = пишущая машинка и т. д. При переводе иностранных слов часто происходит переход от семантических заимствований к фонетическим и наоборот. Например, 艾滋病 (*àizibìng*) – СПИД. Из-за того, что в Китае раньше не было подобной болезни, было принято решение заимствовать ее обозначение из английского языка. Изначально английское название болезни *acquired character immunity defect summing-upreport* переводилось семантическим способом как 获得性免疫缺陷综合征 (*huòdéxìng miǎnyùquēxiàn zōnghézhēng*). Однако это название было слишком длинным, оно не укладывалось в рамки китайского языка. В итоге нашли более удачное решение – взять сокращенное название болезни по-английски AIDS и добавить слово «болезнь». Так появилось слово 艾滋病.

Существуют также два гибридных способа заимствования – семантико-фонетический и способ «фонетическое заимствование + родовое слово».

Семантико-фонетический способ

В данном способе заимствования один или несколько элементов представляют собой семантически значимые лексические части и переводятся дословно, тогда как другой в большей или меньшей степени передает фонетическую составляющую заимствованного слова. Примеры образования

слов с помощью элемента 卡(kǎ) – *карточка*, обычно из картона, плотной бумаги прямоугольной формы (англ. *card*): 登记卡(dēngjìkǎ) – *регистрационная карта* (登记 – регистрировать + 卡), 电话卡(diànhuàkǎ) – *телефонная карточка* (电话 – телефон + 卡), 因特网(yīntèwǎng) – Интернет (因特 – фонетический элемент *Inter* + 网cǎng – семантический элемент).

Способ «фонетическое заимствование + родовое слово»

Это способ, при котором фонетическое заимствование соединяется с родовым словом. Второе выступает как классифицирующий компонент. Спецификой фонетических заимствований в китайском языке является стремление сделать их более понятными для китайцев и для этого ввести их в определенные семантические классы слов (*транспорт, продукты питания, виды алкоголя и т. д.*). Например: 沙丁鱼(shādīngyú) – *сардина* (англ. *sardine* + 鱼«рыба»), 坦克车(tǎnkèchē) – *танк* (англ. *tank* + 车 «транспортное средство»), 探戈舞(tàngēwǔ) – *танго* (англ. исп. *tango* + 舞«танец»).

Буквенное заимствование

С появлением нового вида слов появился и еще один способ воспринимать новые слова – это буквенное заимствование. Буквенные слова (字母词 zìmǔcí) – это слова современного китайского языка, которые записываются либо полностью буквами латинского алфавита, либо с их участием. В первом случае это заимствованные аббревиатуры слов и словосочетаний английского языка и несокращенные иностранные слова, вошедшие в китайский язык в буквенной записи знаками латинского алфавита, а также аббревиатуры собственно китайских слов и словосочетаний, записывающиеся в китайском языке с помощью китайской фонетической азбуки пиньинь, например: CD, DVD, UFO, HSK (汉语水平考试 (hànyǔ shuǐpíng kǎoshì) – *государственный экзамен по китайскому языку*). MM (妹妹 (mèimei) – *младшая сестра*), BB (宝贝(bǎobèi) – *ребенок*). Во втором случае это слова, сочетающие в своем составе буквенный и иероглифический компоненты, или «слова-метисы» – 混血儿(hùnxuè'ér). Например: 卡拉(kǎlā) + OK = *караоке*, англ. *call* (звонок) + 台(tái) *стойка, прилавок, трибуна* = *телефонный информационный центр*, 三G手机(sān G shǒujī) – *мобильный телефон третьего поколения* (三 *три* + *Generation* поколение + 手机 *мобильный телефон*) и др.

Большое количество специалистов в области китайского языка придерживаются мнения, что активный поток неассимилированной иноязычной лексики может оказать достаточно пагубное влияние на самобытность китайского языка, нарушить его «языковую гармонию». Хотя сохраняющаяся в последние годы тенденция и не повлечет исчезновение иероглифической письменности, ведущие эксперты призывают направить языковую политику в русло противостояния с нестандартизованным и необоснованным использованием иностранных слов. Правительство КНР уже предприняло некоторые шаги, направленные на сохранение и поддержание «чистоты» языка. Управление государственных радиостанций и телевидения приняло ряд правил, которые ограничивают использование иностранных слов в эфире. Кроме того, крупнейшим издательствам страны было рекомендова-

но помечать и пояснять заимствованные слова, используемые в репортажах. Таким образом, можно сделать вывод, что китайский язык – язык развивающийся и постоянно вбирающий в себя лексику других языков, причем активность заимствования в разные периоды его развития была разной. Существует несколько способов заимствования, но наблюдается склонность в сторону семантического способа, что связано с особенностями китайского языка и стремлением китайцев сделать его более понятным и доступным.

Литература

1. Борисова, О. С. Пути и источники заимствования в китайском языке / О. С. Борисова // Альманах современной науки и образования. – 2008. – № 8. – Ч. 1 – С. 21–25.
2. Жукаускене, Т. С. Заимствования в китайском языке: влияние английского языка в условиях глобализации / Т. С. Жукаускене, И. С. Холдаенко // Текст. Книга. Книгоиздание. – 2015. – № 1. – С. 31–42.
3. Каменева, А. С. Особенности и примеры использования иностранных слов в китайском языке / А. С. Каменева, А. Г. Данков, У. В. Хоречко // Молодой ученый. – 2015. – № 11. – С. 1616–1618.
4. Сушкова, И. М. Иноязычная лексика в современном китайском языке / И. М. Сушкова, Сунь Найсуй // Вестник науки Сибири. – 2014. – № 1(11) – С. 188–192.

Донова Е. И.,
Лебедева А. В.

СЛОЖНОСТИ ПЕРЕВОДА КИТАЙСКОЙ ПОЭЗИИ НА РУССКИЙ ЯЗЫК

В настоящее время происходит достаточно быстрое сближение интересов Китая и России в различных сферах жизни, что увеличивает спрос на изучение китайского языка среди граждан нашей страны. Но процесс изучения китайского языка – весьма трудное и кропотливое занятие, требующее немалых сил и ко всему прочему включает в себя не только запоминание слов и грамматики, но и понимание китайской культуры. Это объясняет потребность в познании китайской литературы. Литература – это история языка, в которой можно увидеть все его изменения в течение длительного периода времени. Кроме этого, через литературу отображается мировоззрение этого древнего народа и его менталитет.

Для перевода литературных произведений используется художественный перевод. Художественный перевод – это особое направление переводческой деятельности, которое представляет собой письменный перевод

художественных произведений с одного языка на другой. Отличие его от иных видов перевода состоит в том, что на первом плане стоит не дословность текста, а предполагается творческое преобразование подлинника с использованием всех необходимых возможностей переводящего, сопровождаемое возможно более полной передачей литературных особенностей оригинала [2, с. 6]. Иными словами, сохранение языка стиля писателя, богатства эстетики, заложенной в тексте, характера, атмосферы и настроения. Стилистические требования весьма жесткие, однако мягче отношение к неточностям.

Такие ученые, как В. М. Алексеев, Н. Т. Федоренко, Ю. А. Сорокин, и множество других очень интересовались проблемами художественного перевода с китайского языка. Читая произведение, переведенное с немецкого, английского или любого другого языка, мы воспринимаем текст исключительно как художественный и не задумываемся над тем, какую трудоемкую работу пришлось проделать переводчику.

Сложности художественного перевода:

1. Оригинал художественного текста изначально ориентирован на читателей своего языка и обладает уникальными национальными особенностями и отличительными чертами, характерными только для этого народа. Поэтому на другом языке невозможно воссоздать его с абсолютной точностью.

2. Еще одна сложность кроется в чрезвычайно высокой смысловой нагрузке абсолютно каждого слова. Письменность китайского языка отличается от письменности европейских стран коренным образом. Иероглиф весьма многогранен, у него может существовать большое количество значений, которые меняются в зависимости от контекста, что создает трудность для восприятия и понимания поэтического текста.

Известный переводчик М. Лозинский считает, что, переводя иноязычные стихи на свой язык, переводчик также должен учитывать все их элементы во всей сложной и живой связи, и его задача – найти в плане своего родного языка такую же сложную и живую связь, которая по возможности точно отразила бы подлинник, обладала бы тем же эмоциональным эффектом. Таким образом, переводчик должен как бы перевоплотиться в автора, сохраняя при этом верность своему языку и в чем-то и своей поэтической индивидуальности [5, с. 2].

«Поэзия неперевода» – это высказывание принадлежит В. В. Набокову. При переводе стихотворений, по словам Набокова, приходится «выбирать между рифмой и разумом». Передать оба этих компонента достоверно и в высокой степени целостности по весьма легко объяснимым причинам невозможно.

Можно выделить следующие особенности перевода художественного текста с китайского языка на русский.

1. Большое количество омографов. Это слова, которые совпадают в написании, но различаются в произношении. Различают полные и частичные омографы. Полные (совпадает и написание, и произношение): 好 *hǎo* – хороший, сильный, здоровый, очень, легко, часто, что за! 该 *gāi* – нужно, следует, вероятно, заслуживать, достойный, брать в долг, дан-

ный, фам. Гай 汉 *hàn* – дин. Хань, Китай, китайский, мужлан, деревенщина, богатырь. Частичные (различаются тоном): 累 *léi* – вязать, связывать (преступников), 累 *lěi* – бремя, хлопоты, 累 *lèi* – уставать, утомляться, 占 *zhàn* – занимать, 占 *zhān* – гадать, ворожить. 得 *dé* – получать, 得 *děi* – быть должным (мод. глагол), 得 *de* – образует форму возможности 作得了; образует доп. результата 洗得干净. Для того, чтобы правильно подобрать значение иероглифа, в первую очередь необходимо обратить внимание на его позицию в предложении.

2. Китайский язык относится к изолирующим языкам, поэтому порядок слов в предложении фиксированный. Чтобы научиться грамотно выстраивать слова в предложениях, нужно запомнить, что каждый член предложения имеет свое определенное место. Например:

我爱的是好人 – Я люблю хороших людей (человека).

我的爱好是人 – Мое увлечение – это люди.

好的是人爱我 – Хорошо то, что люди меня любят.

好爱人是我的 – Хороший супруг(а) – это мой супруг(а).

Из набора шести одних и тех же иероглифов можно составить несколько разных предложений. Но фразу: «я смотрю телевизор» можно составить только одним способом и никаким другим.

我看电视 (我电视看, 看电视我, 电视我看 – неверно).

3. Переводчик часто сталкивается с фразеологизмами или фразеологическими оборотами, часто основанными на использовании имен реальных исторических персонажей и литературных героев. 忠言逆耳 – правдивые слова режут слух, 千里送鹅毛-礼轻情意重 – «Посылать гусиное перо за 1000 ли» (не так дорог подарок, как внимание). 说到曹操曹操就到 – только заговорили о Цао Цао, как Цао Цао явился (обр. в знач.: быть легким на помине). Главная трудность заключается в том, чтобы выявить фразеологизм в тексте и не переводить его части отдельно.

4. При переводе художественного текста переводчику необходимо обращать внимание на все особенности и нюансы текста, который он переводит: стиль оригинального произведения, время написания и максимальное соблюдение всех культурных особенностей. Художественный перевод с китайского языка способствует лучшему пониманию структуры языка и особенностей применения слов в различных контекстах.

Золотым веком китайской культуры и литературы считается эпоха династии Тан (618–907 гг.). В литературе Китая имеется достаточно обширный список выдающихся авторов, но по общепризнанному факту венцом золотого века китайской поэзии является именно Ли Бо (701–762 гг.). Именно этим и объясняется особый интерес к художественному переводу его трудов. Язык, на котором творил великий автор, является уникальным и неповторимым, что вызывает значительные трудности в сохранении стиля произведения, его ритма, мелодичности и передаче смысла произведения в его абсолютной полноте на другом языке. Для того чтобы проанализировать художественный перевод текста, необходимо сопоставить подстрочный перевод стихотворения и профессиональный художественный перевод А. Гитовича (1909–1966), поэта, переводчика китайской литературы (Ли Бо,

Ду Фу, Го Можо, Ван Вэй, Мао Цзэдун). Рассмотрим сравнение двух видов перевода (см. табл. 1).

Таблица 1

Оригинал	Подстрочный перевод	Литературный перевод
望庐山瀑布	Смотрю на Лушаньский водопад	Смотрю на водопад в горах Лушань
日照香炉生紫烟,	Сквозь солнечный свет курится фиолетовый дым	За сизой дымкою вдали Горит закат
遥看瀑布挂前川。	Издали смотрю на водопад, свисающий перед рекой	Гляжу на горные хребты, На водопад
飞流直下三千尺,	Стремительно стекают вниз 3 тысячи чи*	Летит он с облачных высот Сквозь горный лес
疑是银河落九天。	Подозреваю, что это Млечный Путь падает с девяти небес	И, кажется, то Млечный Путь упал с небес []

Примечание: * мера длины, равная 1/3 метра.

Проводя анализ подстрочного перевода, можно заметить, что автор старается передать одновременно силу, мощь и неподдельную красоту природы. То, как поэт описывает водопад, его стремительный поток, показывает читателю всю глубину картины. В третьей строке мы видим некоторые расхождения в переводе. А. Гитович не акцентирует внимание на конкретной высоте, а заменяет словосочетанием «с облачных высот». Тем самым давая понять читателю, что высота очень большая. В четвертой строке раскрывается красота водопада через сравнение с Млечным Путем. Тем самым Ли Бо объединяет природу и миф в единое целое. При дальнейшем рассмотрении художественного перевода можно заметить, что А. Гитович заменил глагол «подозреваю» на «кажется». Глагол «кажется» обладает функцией сравнения, а глагол «подозреваю» говорит о мифологической природе стихотворения. Также в четвертой строчке Ли Бо упоминает о том, что Млечный Путь падает именно с девяти небес, потому что в китайской философии и культуре девять небес – это девять частей, на которые разделена небесная сфера. На основе всего вышесказанного можно сделать вывод, что перевод А. Гитовича довольно точно передает красоту описываемой автором природы, но немного искажает основную смысловую нагрузку.

Обратим внимание на сравнение подстрочного и литературного перевода, показанного в таблице 2.

Таблица 2

Оригинал	Подстрочный перевод	Литературный перевод
静夜思	Думаю тихую ночью	Думы тихой ночью
床前明月光,	Перед кроватью яркий лунный свет	У самой моей постели Легла от луны дорожка
疑是地上霜。	Подозреваю, что это иней на земле	А может быть, это иней? – Я сам хорошо не знаю
举头望明月,	Голову поднимаю, полную луну наблюдаю	Я голову поднимаю – Гляжу на луну в окошко

Продолжение таблицы 2

Оригинал	Подстрочный перевод	Литературный перевод
低头思故乡。	Опускаю голову, о родине размышляю	Я голову опускаю – И родину вспоминаю

Луна – воплощение женского начала Инь, воды, тьмы, ночи, с нее начинается в мире все сущее, с ней связано множество ассоциаций и чувств [1, с. 1335]. Ее сияющая белизна нередко связана с печалью или тоской человека, который провел долгие годы в чужом краю. В данном стихотворении Ли Бо ярко изображает одиночество. Глядя на луну, он начинает скучать о родине, надеясь, что где-то его близкие люди, смотря также на луну, вспоминают о нем. Подозрения, связанные с инеем и лунным светом, свидетельствуют о том, что автор не любит луну, а выражает чувство одиночества через нее и окружающий пейзаж. При переводе А. Гитович сохраняет основное чувство одиночества, но не делает акцент на «полную луну». Своей интерпретацией переводчик искажает символику данной метафоры, потому что в китайских произведениях, особенно поэтических, Луна – это объект, который имеет только форму диска. Тексты, в которых Луна меняет свою форму и представлена как месяц или серп, не обнаружены.

Таким образом, исходя из всего выше сказанного, можно сделать вывод о том, что основные сложности, возникающие при художественном переводе китайской поэзии на русский язык, – это в первую очередь сложности самого китайского языка: порядок слов, наличие большого количества омографов и фразеологических оборотов. А также необходимо уделять особое внимание на сохранение основной смысловой нагрузки произведения, передачу оттенка настроения текста, придерживание исторического стиля стихотворения.

Литература

1. Акулина, К. В. Проблематика художественного перевода китайской поэзии (на материале стихотворений Ли Бо) / К. В. Акулина // Молодой ученый. – 2015. – № 9. – С. 1332–1335.
2. Казакова, Т. А. Художественный перевод. Теория и практика : учебник / Т. А. Казакова. – СПб. : ООО «Инъязиздат», 2006. – 544 с.
3. Ли Бо. Поэзия (в переводах А. И. Гитовича) / Ли Бо. – СПб. : Кристалл, 1999. (Б-ка мировой лит. Малая серия). – Режим доступа : http://www.lib.ru/ROECHIN/libo_git.txt_with-big-pictures.html (дата обращения: 24.03.2017).
4. Ли Бо, Ду Фу. Поэзия (в переводах А. И. Гитовича) / Ли Бо, Ду Фу. – М. : Детская литература, 1987. – Режим доступа : http://lib.ru/ROECHIN/libodufutxt_with-big-pictures.html (дата обращения: 24.03.2017).
5. Проблемы при переводе поэзии // Студенческая библиотека онлайн. – Режим доступа : http://studbooks.net/2147335/literatura/problemy_perevode_poezii (дата обращения: 26.03.2017).
6. Рожкова, Н. А. Особенности стихотворной системы английского и русского языка / Н. А. Рожкова // Концепт. – 2014. – № 1. – С. 1–5.
7. Щичко, В. Ф. Китайский язык. Теория и практика перевода / В. Ф. Щичко. – М. : Восток-Запад, 2004. – 223 с.

Думенко М. В.,
Легенкина В. И.

ИСТОЧНИКИ ПОПОЛНЕНИЯ СЛОВАРНОГО СОСТАВА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

Словарный состав любого языка, то есть совокупность слов того или иного языка, как известно, находится в состоянии непрерывного изменения. Эта подвижность и изменчивость обусловлена тем, что для выполнения своей важнейшей функции – функции средства общения – язык должен достаточно быстро реагировать на изменения, происходящие во всех сферах жизни и деятельности людей: в науке, мировоззрении, общественно-экономических отношениях, в быту, а также отражать и фиксировать эти изменения. По мере общественного развития, познания окружающей действительности появляются новые слова, понятия, которые, в свою очередь, постепенно вытесняют лексические единицы, бывшие в употреблении ранее. Необходимость всестороннего анализа новых лексических единиц, в том числе путей их появления в языке, обуславливает актуальность темы настоящего исследования.

Современный язык – это продукт длительного исторического развития, в процессе которого он подвергается различным изменениям. Причины изменений, которые заложены в самом языке, называют лингвистическими, а факторы, связанные с историей народа, с общим развитием человеческого общества, – экстралингвистическими. Так, на составе словаря английского языка отразились принятие христианства, столкнувшее англичан с латинской цивилизацией, скандинавское и нормандское завоевания, Столетняя война, колониальные захваты, развитие торговли и промышленности, науки и литературы, Первая и Вторая мировые войны и т. д.

Английский вокабуляр продолжает обновляться и пополняться новыми единицами. По некоторым данным, в среднем за год в английском языке появляется около 800 новых слов – больше, чем во многих других языках мира. Выделяют количественное и качественное обогащение словарного состава языка [1]. Количественное пополнение словаря происходит, во-первых, за счет образования новых лексических единиц. Анализ лингвистической литературы показал, что в настоящее время в английском языке наиболее продуктивными признаны способы словообразования, рассмотренные ниже.

1. Конверсия – безаффиксальный способ словообразования, в результате которого от одной части речи образуется другая, например: *the story was filmed; he elbowed his way through the crowd; they kept us in the dark; I have no say in the matter*. В приведенных примерах глаголы *film* и *elbow* образованы от существительных, существительное *dark* от прилагательного, существительное *say* от глагола.

2. Аффиксация – способ образования новых слов путем присоединения к основе слова словообразовательных аффиксов. Аффиксы, при помощи которых в определенный период времени создается относительно много новообразований, называются продуктивными. Примеры продуктивных аффиксов современного английского языка – суффиксы: *-ing, -y, -ee, -ist, -ette, -ed, -ista*; префиксы: *anti-, super-, pro-, mis-, re-, over-* [7]. Примеры из отобранного для исследования материала:

- *errorist* – someone who repeatedly makes mistakes (образовано путем прибавления суффикса *-ist* к корневой морфеме *error*);
- *overparenting* – too much involvement by parents in the lives of their children, so that they try to help with or control everything that happens to the child (образовано путем прибавления префикса *over-* к корневой морфеме *parenting*);
- *fashionista* – someone who works in or writes about the fashion industry (образовано путем прибавления суффикса *-ista* к корневой морфеме *fashion*).

3. Деаффиксация – способ словообразования, при котором слова образуются путем отбрасывания суффикса или элемента, внешне сходного с суффиксом, например: *beggar* → *to beg*; *legislator* → *to legislate*; *burglar* → *to burgle*; *housekeeper* → *to housekeep*.

В современном английском языке деаффиксация часто наблюдается при компрессии словосочетаний, в результате чего образуются сложные слова [6], например: *vacuum cleaner* → *to vacuumclean*; *stage manager* → *to stagemanage*.

4. Аббревиация – образование новых слов путем сокращения. В результате создаются слова с неполной, усеченной основой, называемые аббревиатурами. Аббревиатуры могут быть простыми и сложными.

Простые аббревиатуры образуются путем отбрасывания конечного или начального слогов основы, например: *capital letters* → *caps*; *demonstration* → *demo*; *introductory sentence* → *intro*; *advertisement* → *ad*.

Сложные аббревиатуры состоят из начальных букв или слогов слов или из их сочетания с полными основами, например: *limited liability company* → *LLC*; *Victory Day* → *V-Day*; *international police* → *Interpol*.

5. Компрессия – образование сложных слов на базе словосочетаний и предложений, например: *do it yourself* → *on the do-it-yourself principle*; *stay slim* → *a stay-slim diet*; *out of town* → *an out-of-town performance*.

6. Основосложение/словосложение – соединение двух или более основ/корней слов-источников, при этом входящие в состав морфемы представлены целиком, без их усечения или наложения, допустимо лишь наличие соединительных графем или дефиса. Примеры из отобранного для исследования материала:

- ◀ *earworm* – a song that you keep hearing in your head (образовано сочетанием двух основ: *ear* («ухо») + *worm* («червь»));
- ◀ *facepalm* – the act of covering your face with your hand because you are embarrassed, annoyed, or disappointed about something (образовано сочетанием двух основ: *face* («лицо») + *palm* («ладонь»));
- ◀ *phone-yawn* – the act of taking out a cell phone from one's pocket or purse, resulting in other people in the vicinity taking out and checking (образовано со-

четанием двух основ: *phone* («телефон») + *yawn* («зевота»)).

7. Слияние (контаминация) – способ словообразования путем объединения элементов других лексических единиц (как правило, двух), при этом фиксируется наложение компонентов слов-источников и/или усечение как минимум одного из компонентов до морфемного осколка, то есть неполной морфемы. В отобранном материале представлены многочисленные примеры, иллюстрирующие данный способ словообразования [3]. Вот некоторые из них: *daycation* – a day long vacation (образовано путем слияния основы *day* («день») с осколком слова *vacation* («каникулы, отпуск»)); *dreamathon* – the act of hitting the snooze button over and over again and having a different dream every time you fall asleep (образовано путем слияния основы *dream* («сон») с осколком слова *marathon* («марафон»)); *flexitarian* – a person who eats mainly vegetarian food but eats meat occasionally (образовано путем слияния осколков слов *flexible* («гибкий») и *vegetarian* («вегетарианец»)).

В количественном плане словарный состав языка также пополняется путем заимствования слов из других языков. Английский язык может заимствовать слова путем трансплантации или переноса лексической единицы без изменения ее графической формы. Как правило, так заимствуются слова из других латинопишущих языков, например: *ballet*, *bouquet* (из французского языка); *dolce vita* (из итальянского языка).

Заимствование из нелатинопишущих языков часто происходит путем транскрибирования/транслитерирования, то есть имитации звукового и/или буквенного состава, например: *rubble*, *taiga*, *valenki* (из русского языка).

Кроме того, в английском языке имеются заимствования, копирующие структуру иноязычных слов [2], например: *forget-me-not* (от французского *ne m'oubliez mie*); *superman* (от немецкого *Übermensch*); *wisdom tooth* (от латинского *dēns sapientiae*).

Под качественным пополнением словарного состава понимается изменение семантической структуры слова.

Среди неологизмов, отобранных для исследования, были выявлены следующие случаи изменения семантической структуры:

- *cougar* – an older woman who has sexual relationships with younger men [4] (английское слово *cougar* (пума) приобрело новое значение путем метафорического переноса);
- *hotspot* – any location where a wireless network (Wi-Fi) provides Internet access to the public [4] (английское слово *hotspot* («горячая точка») приобрело новое значение путем метафорического переноса);
- *newbie* – someone who has just started doing an activity, a job, etc [4] (английское слово *newbie* («нуб», новый пользователь какой-л. компьютерной программы и т. п.) приобрело новое значение путем генерализации).

Помимо слов, новые значения могут приобретать и словосочетания, например:

- *snail mail* – letters or messages that are not sent by email, but in the post [5] (от *snail* («улитка») + *mail* («почта»));
- *digital detox* – a period of time during which you do not use mobile phones, computers, etc., because you usually use these devices too much [5] (от *digital* («цифровой») + *detox* («детоксикация»));

– *boomerang children* – children who move out of their family's house, purportedly to get jobs and/or start their own lives, but who return shortly thereafter to live with their parents again [5];

– *me time* – time when you can do what you want to do [5].

Для того чтобы выдвинуть предположение о том, какие из способов пополнения словарного состава являются наиболее продуктивными на современном этапе развития английского языка, было проведено пилотажное исследование неологизмов, отобранных из справочной литературы и статей. Анализ (в том числе статистический) способов их появления в языке показал следующее:

42 % лексических единиц образовано путем контаминации;

18 % – с помощью аффиксации;

18 % составили новые несвободные словосочетания;

17 % образовано основосложением;

5 % лексических единиц образовано путем изменения семантической структуры слова.

Проведенное исследование позволяет предположить, что образование новых лексических единиц путем контаминации является одним из самых активных способов словообразования в современном английском языке. Это можно объяснить общей тенденцией к экономии времени и усилий, характерной для настоящего времени, а контаминированные лексические единицы как нельзя лучше отвечают потребностям современного общества, поскольку позволяют сообщить больше информации за меньшую единицу времени.

Поскольку проведенное исследование носит пилотажный характер, его результаты требуют дальнейшей проверки на большем количестве лексических единиц. Также планируется более глубокое рассмотрение внешних источников пополнения словарного состава современного английского языка, то есть исследование заимствований из других языков.

Литература

1. Амосова, Н. Н. Этимологические основы словарного состава современного английского языка / Н. Н. Амосова. – М. : изд-во «Литература на иностранных языках», 2009. – 218 с.
2. Арнольд, И. В. Лексикология современного английского языка / И. В. Арнольд. – М. : изд-во «Литература на иностранных языках», 2012. – 295 с.
3. Елисеева, В. В. Лексикология английского языка / В. В. Елисеева. – СПб. : СПбГУ, 2003. – 172 с.
4. Информационный сайт *urbandictionary* [Электронный ресурс]. – Режим доступа : www.urbandictionary.com
5. Информационный сайт *vocabulary* [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://www.vocabulary.com>
6. Карашук, П. М. Словообразование английского языка / П. М. Карашук. – М. : Высшая школа, 1977. – 173 с.
7. Киселев, М. С. Лексика и словообразование / М. С. Киселев. – М. : Флинта, Наука, 2010. – 296 с.

*Забеллова М. В.,
Кутбиддинова Р. А.*

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ТРЕНИНГ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ ВЫБОРА ПРОФЕССИИ СТУДЕНТАМИ ВУЗА

Исследование мотивации и мотивации выбора профессии современного студенчества весьма актуально, поскольку дает возможность выяснить, насколько человек заинтересован в каких-либо действиях и в выборе своей будущей профессии. От того, насколько будет замотивирован молодой человек, во многом зависит его дальнейшая жизнь. Актуальность исследований студенчества обусловлена также тем, что в новой социальной структуре российского общества формируется средний класс, основой которого должны стать образованные, компетентные и грамотные специалисты.

Каждый человек замотивирован на ту или иную деятельность по-разному. Кто-то уже в средней школе знает, кем он хочет быть в будущем, кто-то и вовсе не может окончить школу, потому что низкий уровень мотивации к учебе, не говоря уже о выборе своей будущей профессии.

Очень важно, чтобы при поступлении в вуз, студент осознавал необходимость и был заинтересован в обучении, следовательно, имел высокий уровень профессиональной мотивации, так как именно мотивы являются основными побудителями любой деятельности, в том числе деятельности профессионального выбора.

Изучением проблемы мотивации выбора профессии в юношеском возрасте занимались такие ученые, как: В. А. Бодров, К. Замфир, Э. Ф. Зеер, Е. А. Климов, И. С. Кон, А. К. Маркова, А. Ю. Попова, Н. С. Пряжников, П. А. Шапир, и многие другие.

Формирование у подрастающего поколения противоречивых взглядов на выбор будущей профессии во многом зависит от динамичного развития внешних условий окружающей нас действительности. В последние годы возросло количество исследований, которые изучают профессиональную ориентацию, выбор профессии, профессиональную подготовку и адаптацию личности в условиях современного общества. Наряду с этим начинает возрастать уровень ответственности личности в выборе будущей профессии.

Очень важно, чтобы осуществление выбора профессии происходило на основе системы ценностей человека, которые не противоречат системе ценностей и интересам общества. Существенный вклад в решение этой задачи предполагает внести исследование мотивации профессионального выбора, а также изучение влияния мотивов, особенностей выбора профессии, степени удовлетворенности выбором, процесса принятия своей профессии, формирование активного отношения к процессу профессионального становления.

Эти исследования объясняют необходимость обращения к такой проблеме, как становление профессиональной мотивации студенческой молодежи, в особенности студентов – будущих педагогов, ведь именно в этой области проявляются моменты взаимодействия личности и профессии, где ведущее значение приобретает образовательный процесс.

Понятие профессиональной мотивации, относящееся к учебной деятельности студентов в системе вузовского образования, подразумевает совокупность факторов и процессов, которые побуждают и направляют индивида к изучению будущей профессиональной деятельности.

Проблеме формирования профессиональной мотивации посвящены труды отечественных и зарубежных авторов: О. А. Абдулина, В. Г. Асеев, С. Е. Белоглазов, Р. Р. Бибрих, И. А. Васильев, В. К. Вилюнас, М. М. Лапкин, А. Н. Леонтьев, А. Маслоу, П. М. Якобсон, Н. В. Яковлева и другие.

Для начала необходимо отметить, что мотивация профессиональной деятельности, или профессиональная мотивация, – это действие конкретных побуждений, которые обуславливают выбор профессии и продолжительное выполнение обязанностей, связанных с этой профессией, совокупность внутренних и внешних движущих сил, побуждающих человека к трудовой деятельности и придающих этой деятельности направленность, ориентированную на достижение определенных целей.

Профессиональная мотивация, как и другие виды мотивации, подвергается влиянию как внутренних, так и внешних факторов, которые, в свою очередь, могут быть постоянными и временными. Именно поэтому профессиональная мотивация может являться как относительно устойчивым, так и относительно изменчивым, динамичным образованием. Профессиональная мотивация одного человека может сохраниться в течение нескольких десятилетий, а профессиональная мотивация другого может полностью измениться в более короткий срок. Данные процессы могут происходить в зависимости от психологических особенностей личности и ее внешних обстоятельств жизнедеятельности.

Мотивация профессиональной деятельности в своем развитии проходит минимум три этапа, которые характеризуются своей особой структурой профессиональной мотивации:

- 1) этап выбора профессии или специальности;
- 2) этап выбора места работы;
- 3) этап непосредственно реализации профессиональной деятельности.

Кроме этого, еще выделяют возможные этапы профессиональной переориентации, переподготовки и смены рабочего места (перехода с одной работы на другую).

Всей совокупностью мотивов, которые воздействуют на протяжении каждого перечисленного этапа, определяется реализация трудовой деятельности человека: мотивы трудовой деятельности ведут к формированию мотивов выбора профессии, а последние ведут к мотивам выбора места работы.

В жизни человека студенческий возраст является периодом особенным, ведь он охватывает сразу юношеский возраст и период, а точнее будет сказать, часть периода молодости. У студентов в этом периоде формируется более зре-

лая мотивационная сфера, появляются мотивы: учебно-профессиональные, профессиональные, широкие социальные, мотивы престижа, творческой самореализации, акменаправленного типа и др. Также формируется иное отношение к учению, более качественное, а именно как к основе будущей профессиональной деятельности, которая приобретает личностный смысл.

С целью изучения влияния психологического тренинга на развитие положительной мотивации выбора профессии у студентов мы провели экспериментальное исследование. Исследование проводилось на базе ФГБОУ ВО «Сахалинский государственный университет» в Институте психологии и педагогики. В качестве испытуемых выступили студенты очной формы обучения первого и четвертого курсов, профиль «Физическая культура и спорт» и «Начальное образование». Всего в эксперименте приняло участие 69 человек, среди них 21 юноша и 48 девушек в возрасте от 17 до 25 лет.

Для выявления уровня мотивации у студентов нами были проведены методики «Мотивация профессиональной деятельности» (методика К. Замфир в модификации А. Реана); «Мотивы выбора профессии» (Р. В. Овчарова) и «Тип выбора профессии» (Е. А. Климов).

В результате проведения методики на выявление уровня мотивации мы получили следующие результаты. Если сравнивать общие показатели у студентов разных курсов, но одинаковых направлений подготовки, то можно сделать вывод по результатам этой методики о том, что у студентов педагогического образования на начальном образовании у четвертого курса уровень мотивации выше, чем у первого курса. Показатели внутренней мотивации и внешней положительной у четвертого курса выше, но при этом у них выше и внешний отрицательный уровень мотивации. Среди студентов физической культуры у первого и четвертого курсов общие показатели по всем шкалам почти на одном уровне.

По методике Р. В. Овчаровой мы получили следующие показатели: студенты четвертого курса ПО начального образования более замотивированы, чем студенты первого курса. У студентов ПО физической культуры результаты как у первого, так и у четвертого курсов полностью совпадают.

Подсчет всех результатов по методике Е. А. Климова показал, что у всех студентов, которые участвовали в исследовании, доминирует тип профессии «человек – человек». Именно этот тип наиболее характерен для выбранной студентами будущей профессии. Так как их профессии педагогической направленности, то в дальнейшем в своей будущей деятельности они обязательно будут работать с детьми, подростками и взрослыми.

Подводя итоги констатирующего этапа, можно заявить о том, что все студенты выбрали профессии в соответствии со своими профессиональными интересами. И большая часть первокурсников и старшекурсников заинтересована в получении специальностей: «Начальное образование» и «Физическая культура и спорт».

На формирующем этапе эксперимента нами в течение двух месяцев осуществлялась работа с первым курсом начального образования по программе повышения уровня учебно-профессиональной мотивации. Целью данной программы является развитие мотивации выбора профессии у студентов первого курса.

Нами было запланировано 15 занятий по два академических часа с перерывом между ними, по два занятия в неделю.

На контрольном этапе эксперимента проводилась повторная диагностика испытуемых методами математической статистики данных. Исследование показало, что когда с испытуемыми проводятся психологические тренинги, оказывается помощь и эмоциональная поддержка группы, проходят групповые дискуссии и взаимные обучения, то это способствует выбросу и катарсическому проживанию негативных эмоций, противостоянию действий внешних и внутренних помех. Человек ощущает внутреннее спокойствие, обретает уверенность в своих силах и возможностях. Он испытывает внутреннее состояние душевного настроя, психического комфорта. Уровень мотивации к педагогической деятельности у студентов экспериментальной группы стал статистически значимо выше, чем в контрольной группе.

Именно высокий уровень профессиональной мотивации способствует эффективному развитию профессиональной образованности личности. Продуктивность обучения зависит во многом от разумных представлений студента о том, что за профессию он выбрал и ее значимости в обществе.

Для формирования мотивации у студентов как в учебной, так и во внеучебной деятельности можно использовать педагогические и психологические способы: использование различных форм обучения, создание ситуаций достижения успеха, приближение деятельности учения к предметным и социальным условиям будущей профессиональной деятельности, организация педагогической практики студентов, научно-исследовательской и самостоятельной внеаудиторной работы.

В условиях вуза наиболее эффективным методом формирования мотивации учения студентов является психологический тренинг. Формирование мотивации учения студентов в тренинге происходит через приобретение, анализ и переоценку собственного жизненного опыта в процессе группового взаимодействия. В социально-психологическом тренинге создается возможность актуального соотнесения полученной информации и деятельности.

Литература

1. Асеев, В. Г. Мотивация поведения и формирование личности / В. Г. Асеев. – М. : Мысль, 1976. – 158 с.
2. Бакшаева, Н. А. Психология мотивации студентов / Н. А. Бакшаева, В. В. Вербицкий. – М. : Логос, 2006. – 184 с.
3. Епифанова, С. Формирование учебной мотивации / С. Епифанова // Высшее образование в России. – 2000. – № 3. – С. 106–107.
4. Залевский, Г. В. Мотивационные особенности личностно-профессионального становления студентов / Г. В. Залевский, Н. В. Козлова // Сиб. психол. журнал. – 2008. – № 27. – С. 89–95.
5. Зеер, Э. Ф. Психология профессий : учеб. пособие для студ. / Э. Ф. Зеер. – М. : Академический проект, 1997. – 336 с.
6. Зимняя, И. А. Педагогическая психология : учебник для вузов / И. А. Зимняя. – 2-е изд., доп., испр. и перераб. – М. : изд. корпорация «Логос», 2000. – 384 с.

7. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2002. – 512 с. (Серия «Мастера психологии»).

8. Лапкин, М. М. Мотивация учебной деятельности и успешность обучения студентов вузов / М. М. Лапкин, Н. В. Яковлева // Психологический журнал. – 1996. – Т. 17. – № 4.

9. Якунин, В. А. Психология учебной деятельности студентов / В. А. Якунин. – М. ; СПб., 1994.

*Забудская Д. К.,
Лим Э. Х.*

ВНЕШНЕТОРГОВЫЕ ОТНОШЕНИЯ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ РЕСПУБЛИКИ КОРЕЯ С РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИЕЙ И РОССИЙСКИМ ДАЛЬНИМ ВОСТОКОМ В ПЕРИОД С 2010 ПО 2017 г.

В начале последнего десятилетия Россия стала воплощать в жизнь политику реализации различных экономических проектов, ориентируясь на рынки восточного региона. Взятие Россией курса «на Восток» было следствием нескольких причин: ослабление стран Евросоюза мировым финансовым кризисом 2008 г.; активное становление Китая как перспективного экономического партнера; реализация потенциала сотрудничества России со странами АТР с целью технологического развития России; введение санкций против РФ в 2014 г., связанных с событиями на Украине.

Первой предпосылкой осуществления данного курса было проведение Форума азиатско-тихоокеанского сотрудничества (ФАТЭС) во Владивостоке в 2012 г. Российское правительство определило Владивосток как центр восточного направления экономического сотрудничества России. ФАТЭС проходил в России впервые, и именно после этого мероприятия начали серьезно говорить об изменении внешнеполитического курса РФ, который будет ориентирован на страны восточного региона. Более того, вступление России в августе 2012 г. во «Всемирную торговую организацию» (ВТО), укрепило позиции Российской Федерации как мировой экономической державы.

Стоит отметить, что Дальний Восток (ДВ) России занимает выгодное экономико-географическое положение, соседствуя с Японией, Китаем и находясь в относительной близости с Республикой Корея (Южная Корея, РК). Уникальное географическое положение и огромный сырьевой потенциал придает российскому Дальнему Востоку геополитическое значение.

По причине смещения российской экономической мощи в сторону стран Востока России необходимо развивать Дальний Восток.

На данный момент принят ряд законопроектов, касающихся развития Дальневосточного региона, в которых не опускается значимость поддержания экономических отношений со странами СВА. Так, в государственной программе РФ «Социально-экономическое развитие Дальнего Востока и Байкальского региона», принятой 15 апреля 2014 г., ожидаемыми результатами реализации программы является реализация потенциала экономических связей Дальневосточного региона со странами Азиатско-Тихоокеанского региона, в частности и со странами Северо-Восточной Азии [3].

Немаловажную роль в развитии потенциала экономических связей ДВ играет внешнеторговое сотрудничество России и Республики Корея. Торговлю между Россией и Южной Кореей в 2010–2017 гг. можно разделить на два этапа.

Первый этап – этап рекордных показателей товарооборота между двумя странами (2010–2014 гг.). В начале последнего десятилетия внешняя торговля между РФ и РК показывала самые высокие показатели.

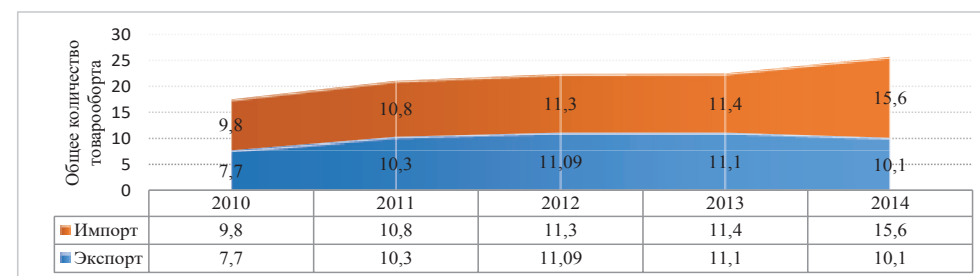


Рис. 1. Доля экспорта и импорта Южной Кореи в товарообороте с РФ 2010–2014 гг. (млрд долл.). Рассчитано по: данные Международной корейской ассоциации торговли [5]

На протяжении всего этого периода мы видим, что товарооборот между странами увеличивается. Так, в 2010 г. объем товарооборота составлял 5 млрд долл., а в 2014 г. товара было реализовано уже на сумму 25 млрд долл. Рост товарооборота был стимулирован за счет роста российского экспорта. Как мы видим на рисунке 1, импорт в РК находится в постоянном состоянии роста, что нельзя сказать о реализации южнокорейского экспорта. Рост импортируемых товаров в РФ из РК растет до 2011 г. и составляет 10,3 млрд долл., затем начинает падать. Падение объема экспортируемых товаров из Южной Кореи в 2012–2014 гг. было вызвано нестабильностью рубля в 2012–2013 гг. и его падением в 2014 г. Именно сокращение экспорта в Россию является следствием отрицательного сальдо торгового оборота для Южной Кореи. В целом рост товарооборота в период 2010–2014 гг. вывел Россию в число главных партнеров Кореи в сфере торговли.

Второй период – период ослабления внешнеторговых отношений (2015–2016 гг.). На данном этапе наблюдается спад товарооборота между странами.

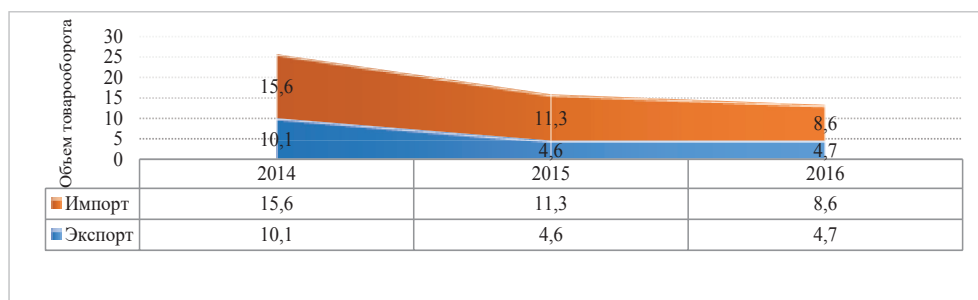


Рис. 2. Соотношение товарооборота между РК и РФ 2014–2016 гг. (млрд долл.). Рассчитано по: данные Международной корейской ассоциации торговли [5]

В 2015 г. произошел спад экспорта и импорта между Россией и Южной Кореей. Южнокорейский импорт по сравнению с 2014 г. уменьшился на 5,5 млрд долл., а экспорт сократился на 2,3 млрд долл. [5]. Такое резкое падение показателей в обеих статьях товарооборота объясняется как обесцениванием рубля, из-за чего южнокорейские товары возросли в цене и стали менее востребованными для российского потребителя, так и политическими причинами. С введением санкций против Российской Федерации в связи с событиями на Украине в 2014 г. Республика Корея, так или иначе находясь под давлением США, сократила политические контакты с Россией, что также не могло не сказаться на торговых отношениях между странами.

В структуре товарооборота между РФ и РК на 2016 г. можно увидеть, что за последнее десятилетие сильных изменений в экспорте и импорте не произошло.

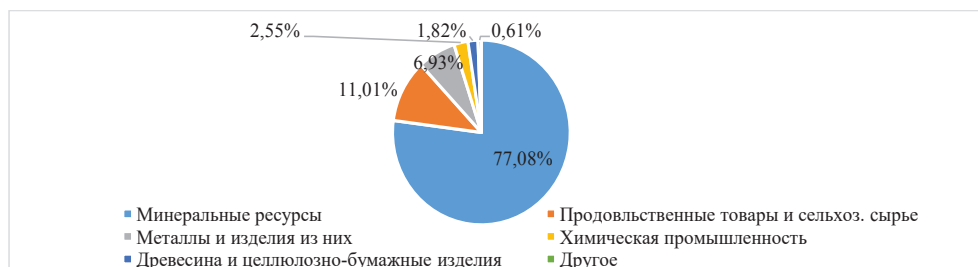


Рис. 3. Структура российского экспорта в РК в 2016 г. Источник: Коргун, И. А. Основные тенденции российско-корейской торговли в 2000–начале 2016 г. [1]

Самую большую долю в экспорте минеральных ресурсов, которая составляли 77,08 % от всего южнокорейского импорта из Российской Федерации, занимал экспорт минерального топлива, нефти и продуктов ее перегонки. Стоит отметить, что с 2010 г. в рамках шельфовых проектов на острове Сахалине был реализован проект поставки газа в Южную Корею. Второе место занимают продовольственные товары и сельскохозяйственное сырье (11,01 %), большой объем которых занимают морепродукты и злаки. На тре-

тьем месте находятся металлы и изделия из них (6,93 %), большую часть этой статьи составляют алюминий, изделия из него и черные металлы.



Рис. 4. Структура южнокорейского экспорта в РФ в 2016 г. Источник: Коргун, И. А. Основные тенденции российско-корейской торговли в 2000–начале 2016 г. [1]

Главной статьёй южнокорейского экспорта в Россию составляют машины, оборудование и транспортные средства, самую большую долю в этом пункте занимают средства наземного движения, за исключением ж/д транспорта, реакторы, ядерные котлы, электрические машины и их запчасти, звукозаписывающее оборудование, телевизоры. Второе место занимает продукция химпромышленности, основную часть которой составляют пластмасса, каучук и изделия из них. Третье место – металлы и изделия из них, основную долю которых составляет поставка черных металлов, инструментов, ножей и столовых приборов.

Разобрав товарную структуру торговых отношений России и Южной Кореи в 2016 г., можно увидеть, что у большей части российского экспорта в РК продолжает просматриваться тенденция поставки продукции обрабатывающей промышленности, в то время как Корея поставляет в Россию уже готовую продукцию. Это показывает, что структура экспортно-импортных отношений складывается из специфики производительных сил каждой страны и соответствия положения данных стран на международном рынке разделения труда [1].

Один из российских регионов, с которым тесно сотрудничает Южная Корея, – российский Дальний Восток. Наряду с Приморским краем, который является геополитическим восточным центром России, перспективно развивающимся районом является Сахалинская область.

Сахалинская область занимает одно из ведущих мест по объему товарооборота среди всех районов Дальневосточного региона. Внешнеторговый товарооборот Сахалинской области в 2015 г. составил 12,7 млрд долл., а в 2016 г. – 10,7 млрд долл. Область богата природными ресурсами и имеет выгодное географическое положение. Островной регион имеет выход к Охотскому и Японскому морям, два портовых города – Холмск и Корсаков, через которые осуществляются торговые отношения между Сахалином и другими странами, в основном с Республикой Корея и Японией [2].

На Сахалине сосредоточен основной объем природных ресурсов обла-

сти. Остров богат запасами каменного угля, древесиной, а в Японском и Охотском морях обитает большое количество рыбы и морепродуктов. На сахалинском шельфе в рамках проектов «Сахалин-1» и «Сахалин-2» добываются нефть и газ. Все это составляет внешнеторговую деятельность Сахалинской области [4].

Активное сотрудничество Сахалинской области со странами СВА, в особенности с Республикой Корея, определяет ряд факторов: отдаленность от российских экономических центров и близость к развивающемуся региону стран Северо-Восточной Азии; наличие у Сахалинской области огромного ресурсного потенциала, реализация которого возможна лишь с привлечением зарубежных инвестиций и технологий; прямые грузопассажирские перевозки по воздуху и морю; большая корейская диаспора, которая проживает на территории островного региона, но в то же время стремится поддерживать связь со своей исторической родиной и помогает развивать деловые контакты Сахалинской области с РК.

Говоря о внешнеторговых отношениях Сахалинской области и Республики Корея, стоит отметить, что на 2016 г. Южная Корея занимала второе место по товарообороту с Сахалинской областью среди стран АТР. Так, на первом месте стояла Япония – 39,3 %, РК составляла 35,7 % от общего товарооборота, третье место занимал Китай – 9,3 %.

В апреле 2010 г. состоялась презентация Сахалинской области в южнокорейской столице – Сеуле. Задачами данного предприятия было представление Сахалинской области как динамично развивающегося региона, а также расширение двусторонних отношений между Сахалинской областью и Республикой Корея. Это событие стало значимым для Сахалинской области, свидетельствующим о проявлении интереса Южной Кореи в развитии сотрудничества с островным регионом.

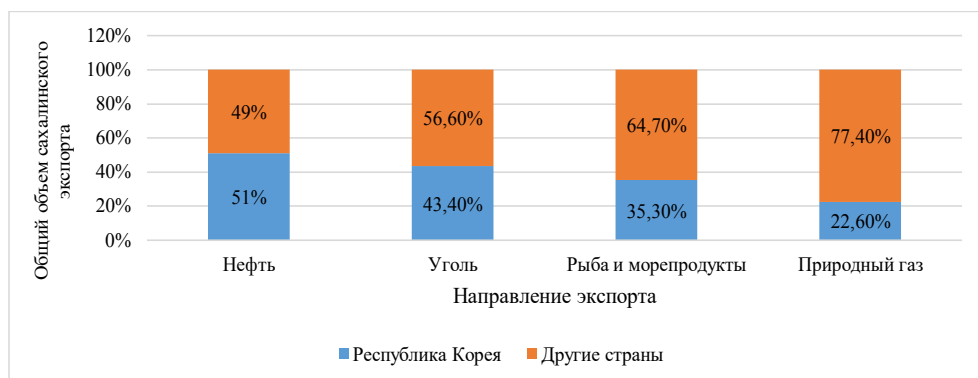


Рис. 5. Соотношение продукции из Сахалинской области в РК относительно общего физического объема экспорта в 2016 г. Рассчитано по: Губернатор и правительство Сахалинской области. Официальный сайт [2]

Из Сахалинской области в РК было в 2016 г. импортировано 51 % нефти (от общего физического объема экспорта нефти), 43,4 % угля, 35,3 % рыбы и морепродуктов, 22,6 % природного газа.

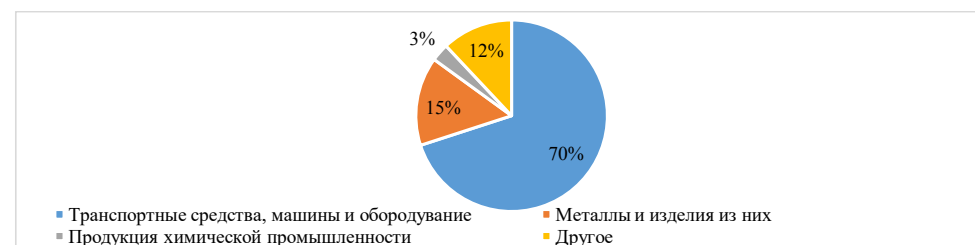


Рис. 6. Южнокорейский импорт на Сахалин в 2016 г. Рассчитано по: Губернатор и правительство Сахалинской области. Официальный сайт [2]

Основными статьями импортируемой продукции на Сахалин из РК в 2016 г. являются транспортные средства, машины и оборудование – 70 %, металлы и изделия из них – 15 %, продукция химической промышленности – 3 % [2].

Благодаря активному содействию правительства островного региона развивается инвестиционное сотрудничество РК с Сахалинской областью. Корея вкладывает средства в добычу угля, рыбопромышленный комплекс, оптовую и розничную торговлю, обрабатывающие производства и транспорт.

Южнокорейский бизнес участвует в шельфовых проектах «Сахалин-1», «Сахалин-2» как компании-подрядчики. Среди них такие компании, как: «Хендэ» (현대), «ДэуШипбилднг» (대우조선해양), «Когаз» (한국가스공사), «Самсунг» (삼성), «Дусан» (두산).

Инвестирования компании «Самсунг» в развитие порта в г. Углегорск показывает проявление большого интереса в расширении торговых отношений, так как через этот порт увеличиваются поставки угля в Южную Корею.

В южнокорейском городе-порте Пусане находится предприятие «Саско Интернешэнэл Шиппинг», которое основано совместно корейской и русской сторонами. Эта совместная компания позволила создать комфортные условия для организации морских перевозок по маршрутам Пусан – Корсаков, Пусан – Находка, что повлияло на рост грузооборота товаров между российским Дальним Востоком и Южной Кореей [4].

Таким образом, мы видим, что Сахалинская область, располагая большими запасами энергоресурсов, имеет потенциал в развитии торговых отношений с Республикой Корея, а Южная Корея, в свою очередь, вкладывая свои инвестиции в развитие нефтегазового, транспортного, промышленного комплекса, показывает заинтересованность в дальнейшем сотрудничестве с островным регионом. Такие взаимоотношения показывают свою взаимодополняемость.

Несмотря на то, что Сахалинская область занимает первое место по объему внешнеторгового товарооборота среди районов Дальневосточного федерального округа, а РК производит активное инвестирование средств в предприятия Сахалинской области, отмечается падение товарооборота между Республикой Корея и островным регионом в 2015–2016 гг. Также происходит тенденция сокращения экспортируемых товаров из Южной Кореи на Сахалин. В большей степени на это влияет нестабильность курса рубля и его обесценивание на фоне американского доллара. Объем сахалинского импорта в РК также уменьшается, это влияет на падение стоимо-

сти топливно-энергетических ресурсов на мировом рынке.

На товарооборот между странами также влияют политические отношения между двумя странами. В настоящее время торговые отношения между Республикой Корея и Россией имеют не самые высокие показатели. Также в связи с мировыми событиями, в следствие которых были введены санкции против РФ, Республика Корея, находясь под давлением США, сократила политические контакты с Россией, что негативно отражается на торговых отношениях между странами. Установка на юге Корейского полуострова американской ПРО в апреле 2017 г. также вносит негативный оттенок в развитие политических отношений. Как известно, Россия, как и КНР, отзывается довольно категорично на размещение данных объектов на территории Кореи. Китай уже начал торговую войну с РК, остается предполагать, будут ли предприняты определенные меры со стороны России.

Литература

1. Коргун, И. А. Основные тенденции российско-корейской торговли в 2000–начале 2016 г. / И. А. Коргун. – Сеул : университет Хангук, 2016.
2. Внешнеэкономическая деятельность / Губернатор и правительство Сахалинской области. Официальный сайт. – Режим доступа : <https://sakhalin.gov.ru/?id=152> (дата обращения: 16.04.17).
3. Дальний Восток России / Министерство РФ по развитию Дальнего Востока. – Режим доступа : <https://minvr.ru> (дата обращения: 16.04.17).
4. Сахалинская область / Министерство иностранных дел РФ. – Режим доступа : <http://www.mid.ru/ru/maps/ru-sak> (дата обращения: 17.04.17).
5. Хангук мук хебхве (Международная корейская ассоциация торговли) / KITA.NET. – Режим доступа : http://www.kita.net/kStat/byCount_AllCount.do (дата обращения: 08.02.17).

Зданович П. Ю.

ПОНЯТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

Многие ученые считают, что ключом к успешной деятельности и благополучия будущей жизни ребенка является коммуникативная компетенция. Именно младший школьный возраст чрезвычайно благоприятен для овладения данной компетенцией в силу особой чуткости к языковым явлениям, интереса к осмыслению речевого опыта, общению. Следовательно, развитие этой компетенции – актуальная задача образовательного процесса начальной школы. В качестве обязательных умений в ФГОС ставятся задачи формирования у выпускника начальной школы умения слушать и слышать собеседника, обосновывать свою позицию.

Анализ литературы по проблеме коммуникативной компетенции показывает, какой огромный вклад внесли многие ученые, такие, как Ю. Н. Емельянов, Ю. М. Жуков, Л. А. Петровская, и другие, которые занимались изучением коммуникативной компетенции в общении, ее функций и структуры, изучением компетенции как общей способности, основанной на знаниях, умениях и опыте, приобретенных благодаря образованию.

Мир невозможно представить без общения. Этот процесс будет эффективным в том случае, если взаимодействующие хорошо ориентируются в ситуации, задачах, в самих себе, то есть обладают коммуникативной компетенцией.

Для того, чтобы говорить о коммуникативной компетенции, необходимо четко понимать, что подразумевают под составляющими этого термина.

Компетенция – совокупная характеристика знаний, умений и навыков, формируемых в процессе обучения и проявляемых как способность и готовность личности к самостоятельным выборочным действиям при решении различных поведенческих и действенно-практических задач [4].

Коммуникация – специфическая форма взаимодействия людей в процессах их познавательной-трудовой деятельности, осуществляющаяся главным образом при помощи языка [2].

Коммуникативная компетенция – способность человека решать актуальные задачи общения в бытовой, учебной, производственной и культурной жизни. Если в условиях непосредственного или опосредованного контакта успешно решаются задачи взаимопонимания и взаимодействия в соответствии с нормами культуры, то можно считать, что учащийся компетентен [1].

Коммуникативная компетенция – это некоторая система требований, а коммуникативная компетентность – степень соответствия человека этой системе требований.

Коммуникативная компетенция включает в себя три основных компонента: лингвистическую, социолингвистическую и прагматическую компетенции.

Лингвистическая компетенция – способность учащихся употреблять слова, их формы, синтаксические структуры в соответствии с нормами литературного языка.

Социолингвистическая компетенция – способность осуществлять выбор языковых форм, использовать их и преобразовать в соответствии с контекстом, означает знание способов формирования и формулирования мыслей с помощью языка, а также способность пользоваться языком в речи.

Прагматическая компетенция – знания, умения, навыки, позволяющие понимать и порождать высказывания в соответствии с конкретной ситуацией общения, речевой задачей и коммуникативным намерением.

Для успешной реализации общения человек должен обладать определенным набором знаний, умений и навыков, например, овладение всеми видами речи, высокий уровень речевого общения, умение работать в коллективе, умение практического использования языка в процессе речевой деятельности, владение нормами речевого этикета. Одной из важных задач учителя при формировании этой компетенции является организация таких условий, при которых ученики приобретают навыки и умения, которые соответствуют высокому уровню развития коммуникативной компетенции.

Также при организации условий нельзя забывать об особенностях развития коммуникативной компетенции младшего школьника. В младшем школьном возрасте дети обучаются социальному поведению, искусству общения с разными людьми, усваивают способы различия социальных ситуаций, коммуникативные и речевые умения. У ребенка появляется много новых социальных контактов, много новых возможностей, у них формируются новые социальные качества. Приобретение навыков социального взаимодействия с группой сверстников и умение заводить друзей являются одной из важных задач развития на этом возрастном этапе.

К методам развития коммуникативной компетенции относят традиционные методы, методы активного обучения и тренинги.

Традиционные методы наименее эффективны для формирования этой компетенции.

Методы активного обучения, к которым относятся различные игры, дискуссии, диспуты, круглые столы, весьма эффективны, поскольку позволяют учащимся отработать навыки межличностного общения в типичных ситуациях, получить обратную связь, скорректировать свое поведение и находить альтернативные способы решения коммуникативных проблем.

Метод тренинга объединяет традиционный метод обучения и метод активного обучения. Информативная часть тренинга состоит из кратких лекций, а практическая часть может включать в себя деловые и ролевые игры, групповые дискуссии, разбор практических ситуаций, что способствует более эффективному развитию коммуникативной компетенции.

Для развития коммуникативной компетенции учащихся наиболее приемлемым и рациональным является интегрированный подход, объединяющий несколько методов обучения. Традиционные методы помогут обучающимся освоить необходимые знания и умения в области коммуникации. Активные методы и тренинги позволят овладеть навыками ситуативного общения, поработать над личными качествами, относящимися к коммуникативной компетенции.

Нельзя забывать и о приемах для создания эмоционально благоприятных коммуникативных ситуаций, которые позволяют создать атмосферу доброжелательности, доверия, свободы, творчества и взаимопомощи.

В образовательных программах школ прописано, какие навыки и умения формируются у учащихся при развитии коммуникативной компетенции, с помощью каких методов учитель развивает данную компетенцию на уроках и на каких именно занятиях развитие компетенции происходит более эффективно. На практике учитель использует различные приемы развития коммуникативной компетенции, например, просит учащихся обосновать свой ответ, на уроках ведется работа в парах, группах. Ученики используют средства языка в устной речи в соответствии с условиями общения, овладевают диалогической и монологической речью, культурой устной и письменной речи, учатся владеть нормами речевого этикета в ситуациях учебного и бытового общения, знают нормы и правила общения со сверстниками и со старшими, учатся вступать в контакт с людьми с учетом их половозрастных, социально-культурных, статусных характеристик, учатся убеждать собеседника, работать в группе, коллективе.

Заключение:

1. Младший школьный возраст является основным периодом формирования коммуникативной компетенции.

2. Существует несколько точек зрения на определение понятия «коммуникативная компетентность». Большинство авторов отмечают, что коммуникативная компетенция – это способность понимания чужих и порождение своих собственных высказываний, речевого поведения, соответствующего целям, сферам, ситуациям общения.

3. Одной из наиболее важных задач обучения в начальной школе является развитие коммуникативных способностей. Научиться ясно и грамматически правильно говорить, излагать собственные мысли в свободной интерпретации, уметь выражать свои эмоции разнообразными интонационными средствами, соблюдать речевую культуру и развивать умение общаться необходимо каждому.

4. Существует несколько методов развития коммуникативной компетенции младшего школьника, применение которых позволяет учащимся приобрести навыки и умения, соответствующие высокому уровню общения.

Литература

1. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М. : изд-во ИКАР, 2009. – 448 с.

2. Большой энциклопедический словарь (БЭС). – 2-е изд., существенно обнов. и исп. / под ред. А. М. Прохорова. – СПб. : Норинт, 2004. – 1456 с.

3. Бочарникова, М. А. Понятие «коммуникативная компетенция» и его становление в научной среде / М. А. Бочарникова // Молодой ученый. – 2009. – № 8. – С. 130–132.

4. Сальникова, С. А. Ключевые компетенции в современном образовании / С. А. Сальникова // Начальная школа плюс до и после. – 2011. – № 12. – С. 2–5.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – М. : Просвещение, 2010. – 31 с.

*Инюшина С. А.,
Кутбиддинова Р. А.*

ВЛИЯНИЕ ПЕСОЧНОЙ ТЕРАПИИ НА РАЗВИТИЕ ПРОИЗВОЛЬНОГО ВНИМАНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Последние годы в современном обществе происходит переосмысление культурных и педагогических идей, ценностей, благодаря этому происхо-

дит модернизация системы образования. Все больше и больше внимания уделяют дошкольному образованию.

Так как на дошкольный возраст приходится период интенсивного формирования и становления важнейших систем организма, происходит физическое развитие и совершенствуется интеллектуальный потенциал детей. Дошкольный период детства – существенный период в развитии ребенка, его личностных качеств; в это время он познает мир, в том числе свой мир; учится взаимодействию с детьми и взрослыми, проходят первые этапы взросления. Также в дошкольный период происходит развитие всех психических процессов, в том числе внимания.

Многие умения и навыки ребенок приобретает после рождения, и одним из приобретенных умений является внимание. Внимание человека развивается в ходе индивидуального развития, и это неврожденная способность. Внимание как психический познавательный процесс тесно связано с другими процессами. Развивая внимание ребенка, педагог способствует развитию всех психических процессов и формированию личности ребенка и человека вообще.

В условиях ФГОС проблема произвольного внимания продолжает волновать педагогов дошкольного образования. В связи с изменением взглядов на воспитание и обучение воспитанников детского сада с введением ФГОС в привычной работе, направленной на произвольное внимание ребенка, происходят существенные изменения. По сей день остается загадкой, как беспомощный малыш, у которого слабо развито внимание, мыслительные операции не сформированы, всего за 1,6–3 года почти безукоризненно усваивает настолько сложную знаковую систему человека, как речь.

Возможно, именно по этой причине нахождение линий и наилучших условий, способствующих развитию внимания детей, считается одним из важнейших направлений в дошкольной педагогике.

Благодаря вниманию как психической функции человек отличается от других представителей животного мира. Внимание оказывает большое влияние на сознательные формы психической и произвольной деятельности, являясь регулирующей функцией. Оно играет важную роль в жизни человечества, выполняя коммуникативную функцию. Под произвольным вниманием понимают сознательное сосредоточение на определенной информации.

Исследования С. Л. Рубинштейна на устойчивость внимания дошкольников показали, что ее рост особенно интенсивен от трех до семи лет. Основной особенностью детей старшего дошкольного возраста является то, что их произвольное внимание достаточно неустойчиво. Ребенок легко отвлекается на посторонние раздражители. Тем не менее по сравнению с младшим дошкольным возрастом устойчивость внимания в период старшего дошкольного возраста увеличивается в два раза.

Ни один психический процесс не может протекать целенаправленно и продуктивно, пока человек не заострит свое внимание на том, что воспринимает или делает. Хорошо развитое внимание – это одно из условий успешного развития и обучения ребенка. От того, насколько сформированы механизмы внимания у детей дошкольного возраста, зависит будущее ребенка, его интеллектуальное развитие, успешность в учебной деятельности и т. д.

Внимание изучали в своих исследованиях многочисленные отечественные и зарубежные ученые: В. Вундт, Э. Б. Титченер, В. Джеймс, Т. Рибо, Н. Н. Ланге, С. Л. Рубинштейн, Н. Ф. Добрынин, А. Н. Леонтьев, П. Я. Гальперин, Л. С. Выготский и др.

Л. С. Выготский, А. А. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн и другие в своих трудах говорили о психологической природе внимания, ее механизмах и особенностях развития у детей. Также исследователи отмечали сложную организацию внимания, указывая на важность речевого воспитания.

В трудах отечественных педагогов К. Д. Ушинского, Л. Н. Толстого заложены богатые методики обучения внимания детей, которые своими корнями глубоко уходят в народные традиции.

На данный момент существует множество нетрадиционных методик, позволяющих решить комплекс задач и проблем, стоящих перед педагогом. Но эффективность нововведений зависит от знания методики, систематичности и рациональности ее использования.

С целью экспериментального изучения процесса влияния песочной терапии на развитие произвольного внимания старших дошкольников нами было проведено исследование. Опытное-экспериментальное исследование проводилось на базе МБДОУ № 29 «Василек», г. Южно-Сахалинск, с. Санаторное, б. В психолого-педагогическом исследовании принимали участие 20 детей в возрасте пяти-шести лет. Из них десять мальчиков, десять девочек. Мы предположили, что песочная терапия оказывает влияние на развитие произвольного внимания детей старшего дошкольного возраста при соблюдении следующих условий:

- учет возрастных и индивидуально-психологических особенностей детей старшего дошкольного возраста;
 - создание благоприятных условий для проведения организованной образовательной деятельности по песочной терапии;
 - использование разнообразных методов и приемов песочной терапии.
- На различных этапах работы и при решении отдельных задач, поставленных в исследовании, были использованы следующие методы:
- а) анализ литературы по педагогике и психологии, учебно-методической литературы;
 - б) экспертная оценка произвольного внимания детей старшего дошкольного возраста;
 - в) наблюдение за детьми в процессе песочной терапии;
 - г) математическая статистика: U-критерий Манна-Уитни, T-критерий Вилкоксона.

В нашей работе мы использовали песочную терапию как метод, развивающий произвольное внимания старших дошкольников. Песочная терапия – это уникальная возможность исследовать свой внутренний мир с помощью множества миниатюрных фигурок, подноса с песком, некоторого количества воды – и ощущения свободы и безопасности самовыражения, возникающей в общении с психологом. Это возможность выразить то, для чего трудно подобрать слова, соприкоснуться с тем, к чему трудно обратиться напрямую, увидеть в себе то, что обычно ускользает от сознательного восприятия.

Песочная игра – это самый органичный для ребенка способ выразить

свои переживания, исследовать мир, выстраивать отношения и способ привычный, хорошо знакомый, это его реальность. Малыш играет в то, что у него «болит». Отыгрывая свои эмоции, ребенок каждый раз сам себя лечит. Родители должны быть рядом, поддерживать его в процессе «самолечения» и делать для себя выводы о том, что беспокоит их сына или дочку в данный момент. Очень важно обратить внимание, будет ли сыгранная им сценка агрессивной или, напротив, ласковой.

Занятия песочной терапией проводились один-два раза в неделю во второй половине дня, длительность составляла 25 минут. Работа осуществлялась на протяжении четырех месяцев, с января по апрель 2018 года.

Результаты нашего исследования подтвердились с помощью методов математической статистики U-критерия Манна-Уитни, предназначенного для оценки различий между двумя выборками по уровню какого-либо признака, количественно измеренного, и T-критерия Вилкоксона, предназначенного для сопоставления показателей, измеренных в двух разных условиях на одной и той же выборке испытуемых. Было выяснено, что песочная терапия влияет на развитие произвольного внимания детей старшего дошкольного возраста. С помощью путешествий по песочному полю дети стали более раскованы, они могут высказывать свои мысли более свободно и полно, концентрируя внимание на происходящем процессе.

Посредством метафор и через восприятие песочного мира были созданы необходимые условия для развития произвольного внимания. Детям, прошедшим курс песочной терапии, стало проще общаться со сверстниками, легче выражать свои мысли. Малыши стали увереннее в себе. Игры детей обрели новое содержание. Уровень развития произвольного внимания в экспериментальной группе стал значительно выше, нежели в контрольной. Цель нашего исследования достигнута, задачи решены. Гипотеза полностью подтвердилась: песочная терапия влияет на развитие произвольного внимания детей старшего дошкольного возраста.

Песочная терапия является эффективным средством для развития произвольного внимания, концентрации у детей старшего дошкольного возраста. Для этого используются различные упражнения и приемы: педагог прячет яркую игрушку, маленькую игрушку и вместе с ребенком ищет ее закрытыми глазами; показывает детям, как оставлять следы на песке нажатием пальца и силой нажима, что развивает не только внимание, но и мелкую моторику рук; знакомство с техникой рисования на влажном и сухом песке; рисование с помощью различных предметов и т. д. Развитие внимания тесно связано с координацией движений, развитием моторики и тонких тактильных ощущений, пространственным восприятием и умениями выполнять действия по инструкции.

Литература

1. Киселева, М. В. Арт-терапия в работе с детьми: руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми / М. В. Киселева. – СПб. : Речь, 2014. – 160 с.
2. Лебедева, Л. Д. Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий / Л. Д. Лебедева. – СПб. : Речь, 2003. – 256 с.

3. Обухова, Л. Ф. Психология развития и возрастная психология / Л. Ф. Обухова. – М., 2009. – 44 с.

4. Тарарина, Е. В. Практикум по арт-терапии: шкатулка мастера : научно-метод. пособие / Е. В. Тарарина. – Луганск : Элтон-2, 2013. – 160 с.

5. Хухлаева, О. В. Практические материалы для работы с детьми 3–9 лет. Психологические игры, упражнения, сказки / О. В. Хухлаева. – М. : Генезис, 2006. – 96 с.

Каганов В. В.,
Ежкин А. К.

СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ЛИШАЙНИКОВ *POPULUS MAXIMOWICZII* A. HENRI В г. ЮЖНО-САХАЛИНСКЕ И В ЕГО ОКРЕСТНОСТЯХ

Тополь Максимовича (*Populus Maximowiczii* A. Henri) доминирует в посадках г. Южно-Сахалинска, а также в парковой и лесопарковой зоне в окрестностях города, что дает хорошую возможность для проведения мониторинга лишайников по одному форофиту. Всего было заложено 25 площадок, на которых был зарегистрирован 61 вид лишайника на тополе (см. табл. 1). Для идентификации лишайников использовали стандартную методику [3]. Жизненные формы указаны согласно биоморфологической классификации лишайников, разработанной [1]. Чувствительность видов лишайников оценивали по литературным данным [2].

Цель исследования – оценка видовой структуры эпифитных лишайников, обитающих на *Populus Maximowiczii*.

В задачи исследования входили изучение видового состава, анализ жизненных форм и групп чувствительности видов лишайников в разных условиях антропогенной нагрузки на территории города Южно-Сахалинска и в его окрестностях. Такие подробные исследования лишайников, обитающих на коре *Populus Maximowiczii* в г. Южно-Сахалинске и его окрестностях, проводятся впервые.

По результатам исследования выявленные виды лишайников относятся к 9 порядкам, 16 семействам и к 30 родам. Большинство видов принадлежит к порядку *Teloschistales* D. Hawksw. (20 видов; 33 %), второе место занимает порядок *Lecanorales* Nannf. (16 видов; 26 %), следующие по численности *Peltigerales* Walt. (9 видов; 15 %) и *Caliciales* Bessey (7 видов; 11 %). В остальные порядки отнесено по один-два вида. В видовом составе лишайников зарегистрировано пять жизненных форм. Наибольшее количество видов лишайников принадлежит к группе листоватая лопастная ризоидальная (32 вида; 52 %). На втором месте находится накипная плотнокорковая (22 вида; 36 %). Однообразно корковая лепрозная занимает третье место

(четыре вида; 7 %). Остальные жизненные формы включают один-три вида. На коре *Populus Maximowiczii* было выявлено четыре группы чувствительности видов лишайников в трех зонах антропогенной нагрузки – зона 1 (городская), зона 2 (парковая) и зона 3 (лесопарковая). Для всей исследуемой территории на тополе Максимовича были выявлены следующие группы чувствительности – среднечувствительные (20 видов), умеренно-толерантные (15 видов), чувствительные (12), толерантные (4 вида).

В городской зоне было выявлено 20 видов лишайников, принадлежащие к трем порядкам, пяти семействам и восьми родам. Большинство видов принадлежит к порядку *Teloschistales D. Hawksw.* (13 видов; 65 %), второе место по количеству видов занимает порядок *Lecanorales Nannf.* (6 видов; 30 %). К ведущим семействам по числу видов относятся *Physciaceae Zahlbr.* (10 видов; 50 %), *Parmeliaceae Zenker* (4 вида; 20 %). Доминирующим родом является *Physcia* (Schreb.) Michx (7 видов; 35 %), *Phaeophyscia Moberg* *Parmelia Ach.* (по 3 вида; 15 %). В городской зоне было выявлено три жизненные формы. Наибольшее количество видов лишайников принадлежит к группе листоватых лишайников лопастных ризоидальных (ЛЛР) и составляет 16 видов. Второе место по количеству видов принадлежит группе накипных плотно-корковых (ОКпк) (три вида). Третья группа – однообразно корковая лепрозная (ОКЛ) имеет всего один вид. В ходе анализа в городской зоне было выявлено три группы чувствительности, такие, как умеренно-толерантная (УТ), толерантная (Т) и средней чувствительности (СЧ). Доминирующее положение занимает группа умеренно-толерантных (13 видов). Остальные две группы имеют по три-четыре вида.

В парковой зоне было зарегистрировано 25 видов. Выявленные виды относятся к 6 порядкам, 9 семействам и 14 родам. Количество видов в данной зоне увеличилось на пять – к ним добавились виды родов *Arthonia Ach.*, *Biatora Ach.*, *Buella De Not.*, *Lepraria Ach.*, *Graphis Adans.* и *Ramalina Ach.* К списку семейств в парковой зоне добавилось четыре семейства: *Arthoniaceae Rchb.*, *Graphidaceae Dumort.*, *Ramalinaceae C. Agardh.*, *Stereocaulaceae Chevall.* В парковой зоне было зарегистрировано пять жизненных форм лишайников. К уже известным группам в городской зоне добавились однообразно корковые бластидиозные (ОКБ) и прямостоячая дернисто-кустистая псевдомомфовая (КПДКпг). Толерантные и умеренно-толерантные уменьшили свои показатели в этой зоне. А группа лишайников среднечувствительных (СЧ) увеличилась в три раза.

Видовой состав лишайников лесопарковой зоны гораздо выше по численности по сравнению с другими зонами. По количеству видов данная зона в два раза превышает парковую зону и составляет 54 вида – 88,5 % от общего числа зарегистрированных в трех зонах (61 вид). Выявленные виды относятся к 9 порядкам, 16 семействам и 27 родам. Добавились виды родов: *Bacidia De Not.*, *Biatora Ach.*, *Peltigera Willd.*, *Lobaria (Schreb.) Hoffm.* и другие. К списку семейств в лесопарковой зоне добавились: *Opegraphaceae Stizenb.*, *Peltigeraceae Dumort.*, *Mycoblastaceae Hafellner*, *Collemataceae Zenker.* и другие. В лесопарковой зоне увеличивается количество видов определенных жизненных форм. Например, количество видов, принадлежащих к накипным плотнокорковым (ОКпк), увеличилось в три раза (21 вид; 39 %), листоватые

лопастные ризоидальные (ЛЛР) – почти в два раза (27 видов; 50 %). В лесопарковой зоне количество чувствительных (Ч) видов увеличилось в шесть раз (12 видов; 22 %).

Таблица 1

Список лишайников

Виды	Чувств.	Город.	Парк.	Лесопарк.
<i>Anaptychia isidiata</i> Tomin.	СЧ	–	–	+
<i>Arthonia</i> sp	N/A	–	+	+
<i>Bacidia cf. polychroa</i>	Ч	–	–	+
<i>Bacidia subincompta</i> (Nyl.) Arnold	N/A	–	–	+
<i>Biatora</i> sp.	СЧ	–	–	+
<i>Biatora vernalis</i> (L.) Fr.	Ч	–	+	+
<i>Buellia disciformis</i> (Fr.) Mudd.	СЧ	–	–	+
<i>Buellia erubescens</i> Arnold.	СЧ	–	–	+
<i>Buellia</i> sp	УТ	–	+	+
<i>Caloplaca cerina</i> (Hedw.) Th. Fr	СЧ	–	–	+
<i>Caloplaca flavorubescens</i> (Huds.) J. R. Laundon	СЧ	–	+	+
<i>Caloplaca gordejvi</i> (Tomin) Oxner	УТ	+	+	+
<i>Caloplaca pyracea</i> (Ach.) Th. Fr.	Т	+	–	+
<i>Caloplaca tarani</i> S.Y. Kondr., S.I. Tchanbenko, I. Galanina & L. Yakovczenko	Ч	–	+	+
<i>Candelaria concolor</i> (Dicks.) Stein.	УТ	+	+	+
<i>Candelariella</i> sp.	N/A	–	–	–
<i>Collema subflaccidum</i> Degel.	Ч	–	–	+
<i>Collema furfuraceum</i> Du Rietz	N/A	–	–	+
<i>Epyrenula</i> sp.	N/A	–	–	+
<i>Flavopunctelia soledica</i> (Nyl.) Hale	УТ	+	+	–
<i>Graphis rikuzensis</i> (Vain.) M. Nakan.	Ч	–	–	+
<i>Graphis scripta</i> (L.) Ach.	СЧ	–	+	+
<i>Heterodermia hypoleuca</i> (Ach.) Trevis.	СЧ	–	–	+
<i>Heterodermia speciosa</i> (Wulfen) Trevis.	СЧ	–	–	+
<i>Lecanora allophana</i> Nyl.	СЧ	+	+	+
<i>Lecanora pachyheila</i> Hue	СЧ	+	+	+
<i>Lecanora symmicta</i> (Ach.) Ach.	УТ	+	–	–
<i>Lepraria incana</i> (L.) Ach.	СЧ	–	+	+
<i>Leptogium cyanescens</i> (Rabenh.) Körb	Ч	–	–	+
<i>Lobaria pulmonaria</i> (L.) Hoffm.	Ч	–	–	+
<i>Lobaria sachalinensis</i> Asahina.	Ч	–	–	+

Продолжение таблицы 1

Виды	Чувств.	Город.	Парк.	Лесопарк.
<i>Opegrapha atra</i> Pers.	СЧ	-	-	+
<i>Oxneria huculica</i> S. Y. Kondr.	УТ	+	+	+
<i>Parmelia fertilis</i> Müll. Arg.	УТ	+	+	+
<i>Parmelia saxatilis</i> (L.) Ach.	УТ	+	+	+
<i>Parmelia squarrosa</i> Hale.	СЧ	-	-	+
<i>Parmelia sulcata</i> Taylor	СЧ	+	+	+
<i>Peltigera canina</i> (L.) Willd.	СЧ	-	-	+
<i>Peltigera leucophlebia</i> (Nyl.) Gyeln.	N/A	-	-	+
<i>Peltigera polydactylon</i> (Neck.) Hoffm.	Ч	-	-	+
<i>Pertusaria leucostoma</i> A. Massal.	N/A	-	-	+
<i>Pertusaria pertusa</i> (Weigel) Tuck.	Ч	-	-	+
<i>Phaeophyscia hirtuosa</i> (Krempplh.) Essl.	УТ	+	+	+
<i>Phaeophyscia hispidula</i> (Ach.) Essl.	СЧ	+	+	+
<i>Phaeophyscia primaria</i> (Poelt) Trass	УТ	+	+	+
<i>Phaeophyscia rubropulchra</i> (Degelius) Essl.	УТ	-	+	+
<i>Physcia alnophila</i> (Vain.) Loht. et al.	СЧ	-	-	+
<i>Physcia dubia</i> (Hoffm.) Lettau	Т	+	-	-
<i>Physcia stellaris</i> (L.) Nyl.	УТ	+	-	+
<i>Physciella chloantha</i> (Ach.) Essl.	Т	+	-	-
<i>Physciella denigrata</i> (Hue) Essl.	УТ	+	-	-
<i>Physciella melanchra</i> (Hue) Essl.	Т	+	+	-
<i>Physconia detersa</i> (Nyl.) Poelt	УТ	+	+	+
<i>Physconia grumosa</i> Kashiw. & Poelt	СЧ	+	+	+
<i>Physconia kurokawae</i> Kashiw.	УТ	+	+	+
<i>Pseudocyphellaria perpetua</i> McCune & Miadl.	Ч	-	-	+
<i>Ramalina asahinana</i> Zahlbr.	Ч	-	-	+
<i>Ramalina roesleri</i> (Hochst. ex Schaer.) Hue	СЧ	-	+	+
<i>Rinodina efflorescens</i> Malme	N/A	-	-	+
<i>Tephromela atra</i> (Huds.) Hafellner.	N/A	-	-	+
<i>Rinodina</i> sp	N/A	-	-	+

По результатам исследования было выявлено, что с изменением уровня антропогенной нагрузки меняется видовой состав: в городской было зарегистрировано 20 видов, в парковой – 25, в лесопарковой – 54. С изменением антропогенной нагрузки меняется спектр жизненных форм и соотношение групп чувствительности. Во всех исследуемых зонах – городской, парковой и лесопарковой отмечается характерный набор ведущих родов, семейств и порядков, что дает выделить особые группы чувствительности лишайников.

Авторы выражают благодарность профессору, доктор биологических наук В. Н. Ефанову и доценту, кандидату биологических наук О. Ж. Цырендоржиевой за критические замечания, советы и поддержку, а также старшему преподавателю И. А. Фефеловой за рекомендации и советы.

Литература

1. Голубкова, Н. С. Анализ флоры лишайников Монголии / Н. С. Голубкова; отв. ред. И. И. Абрамов. – Л., 1983. – 248 с.

2. Ежкин, А. К. Эпифитные лишайники лиственных деревьев города Южно-Сахалинск и особенности их распределения по степени чувствительности к антропогенному воздействию / А. К. Ежкин, И. А. Галанина // Вестник Северо-Восточного научного центра ДВО РАН. – 2016. – № 4. – С. 95–107.

3. Окснер, А. Н. Определитель лишайников СССР. – Вып. 2: Морфология, систематика и географическое распространение / А. Н. Окснер. – Л.: Наука, 1974. – 284 с.

Казак Н. Э.,
Кутбиддинова Р. А.

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ НЕХИМИЧЕСКИХ ЗАВИСИМОСТЕЙ И ИХ ВЗАИМОСВЯЗИ С ЛИЧНОСТНЫМИ ОСОБЕННОСТЯМИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

В настоящее время в обществе прослеживается тенденция к увеличению количества людей, имеющих те или иные виды зависимости. Молодое поколение часами просиживает в сети Интернет и компьютерных играх, телефоне. Взрослые люди также страдают от игровой и телевизионной аддикции. Здесь речь идет о технологических аддикциях как следствии ухода от реальности, при котором процесс навигации по Сети затягивает субъекта настолько, что он оказывается не в состоянии полноценно функционировать в реальном мире.

Зависимость как и аддикция принадлежит к числу относительно новых для отечественной науки терминов – немногим более десяти лет назад они фигурировали в составленном А. Е. Личко и Н. Я. Ивановым «Словаре современной американской психиатрической терминологии с ее отличиями от принятой в России». За рубежом они употребляются значительно шире. В

условиях терминологической разногласности одни авторы понимают аддикцию как заболевание, а зависимость как сопутствующие формы поведения, другие придерживаются противоположного мнения, третьи не различают данные термины или делают это непоследовательно. В данной работе понятия «зависимость» и «аддикция» мы будем рассматривать как синонимы.

В публикациях отечественных авторов в основном рассматривается зависимость от химических веществ. Вместе с тем все более отчетливо проявляется тенденция к расширительному пониманию аддикции: наряду с традиционными (так называемыми химическими) все чаще упоминаются поведенческие зависимости – нехимические зависимости.

Итак, нехимические зависимости – это проблема современного общества, так как быстрое распространение новых информационных технологий становится одним из атрибутов современности. Для обозначения новых форм нехимических аддикций, связанных с высокими технологиями, М. Гриффитс предложил термин «технологические зависимости», которые разделит на пассивные (например, зависимость от телевизора) и активные (интернет-игры). В статье под понятиями «нехимическая зависимость» и «технологическая зависимость» мы будем понимать интернет-аддикцию, игровую зависимость, телевизионную, селфманию и т. д.

Зарубежный и отечественный опыт показывает, что зависимые формы поведения обусловлены не только биологическими и социальными факторами, но и личностными особенностями человека. Исследованиями данной проблемы занимались: К. Янг, Р. Роджерс, Ю. Хамбургер, Е. Бен-Артзи, С. Каплан, Н. В. Чудова. В своей работе мы опираемся на методологические разработки и труды отечественного ученого в рамках психологии зависимости Н. Н. Мехтихановой.

Отметим, что под личностными особенностями мы понимаем внутренние, глубинные и долговременные особенности, влияющие на мироощущение и поведение личности. Среди личностных особенностей, которые были изучены во взаимосвязи с нехимическими зависимостями, выделяются следующие: самооценка (В. В. Столин, И. И. Чесноков, Е. В. Черношвилов, Н. Г. Алексеев, Л. И. Божович, А. И. Липкина, С. Л. Рубинштейн, Г. Н. Казанцева и др.), уверенность в себе (Д. Карнеги, Д. Боулби, Ф. Зимбардо, В. Г. Ромек, Ф. И. Иващенко, С. Рейзас и др.), мотивация к успеху (Ф. Лерш, Р. Б. Кеттел, Уильям Мак-Дауголл, Г. А. Мюррей, Б. Вайнер, К. Двек, А. Бандура, Р. Райан и др.), готовность к риску (О. С. Дейнека, А. А. Долныкова, А. Л. Журавлев, Т. В. Корнилова, М. А. Котик, Б. Ф. Ломов, В. А. Петровский, В. П. Позняков, С. К. Рощин и др.), тревожность (З. Фрейд, А. Адлер, С. Салливан, К. Хорни, К. Э. Изард, Ю. В. Щербатых и др.), социальная фрустрированность (Н. К. Майер, Б. И. Хасан, Т. Шибутани, А. Э. Фромма, Е. И. Кузьмина, Л. И. Вассерман и др.). Данные особенности были выделены в соответствии с исследованиями и описаниями Н. Н. Мехтихановой как коррелирующие с зависимыми формами поведения личности.

Цель экспериментального исследования состоит в выявлении влияния личностных особенностей на проявления нехимических зависимостей у студентов-психологов.

В основу исследования была положена гипотеза о том, что между личностными особенностями студентов и нехимическими зависимостями существует корреляционная связь:

– чем адекватнее самооценка студентов, выше уровень уверенности в себе, мотивации к достижению успеха, тем ниже проявление нехимических аддикций;

– чем выше готовность к риску, ситуативная и личностная тревожность, социальная фрустрированность личности, тем выше проявления нехимических аддикций.

В работе были использованы следующие методы исследования:

- анализ психолого-педагогической литературы по теме исследования;
- психологическая диагностика интернет-зависимости (автор – К. Янг);
- способ скрининговой диагностики компьютерной зависимости (авторы – Л. Н. Юрьева и Т. Ю. Ботьот);
- тест на выявление игровой зависимости (автор – Т. А. Такер);
- психологическая диагностика зависимости от телевидения;
- диагностика селфзависимости;
- психологическая диагностика зависимости от социальных сетей (автор – О. Матвеев);
- опросник по изучению общей самооценки с помощью процедуры тестирования (автор – Г. Н. Казанцева);
- тест Райдеса по диагностике уверенности в себе;
- методика диагностики мотивации к успеху Т. Элерса;
- методика диагностики степени готовности к риску (автор – А. М. Шуберт);
- методика оценки тревожности (авторы – Ч. Д. Спилбергер, Ю. Л. Ханин);
- методика диагностики уровня социальной фрустрированности (авторы – Л. И. Вассерман, модификация В. В. Бойко);
- методы математической статистики: алгоритм нормальности распределения признака по Плохинскому, критерий линейной корреляции гху-Пирсона.

Базой исследования выступило федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Сахалинский государственный университет», Институт психологии и педагогики. В качестве испытуемых выступили студенты очной формы обучения четвертого курса направления подготовки «Психолого-педагогическое образование», профиль «Психология образования». В эксперименте принимали участие 27 человек в возрасте от 18 до 25 лет.

Всем испытуемым была дана информация о том, каковы цели и задачи исследовательской работы. Студенты добровольно принимали участие в эмпирическом исследовании.

Проанализировав большой массив статистических данных, мы обнаружили, что существуют статистически значимые взаимосвязи между:

✓ уровнем самооценки и показателями телевизионной зависимости (обратная корреляционная связь), это говорит о том, что чем адекватнее самооценка человека, тем меньше времени он уделяет просмотру телевизора;

✓ уровнем уверенности в себе и компьютерной зависимостью (обратная корреляционная связь), что подтверждают исследования ученых: развитию компьютерной аддикции склонны неуверенные в себе люди;

✓ уровнем уверенности в себе и телевизионной зависимостью (обратная корреляционная связь), что говорит о следующем: уверенные люди не подвержены телевизионной зависимости;

✓ уровнем мотивации к успеху и селфиманией (обратная корреляционная связь): студенты с высокими показателями мотивации к достижению успеха не страдают зависимостью от селфи;

✓ уровнем мотивации к успеху и телевизионной зависимостью (обратная корреляционная связь): к просмотру телевизионных программ склонны люди, у которых низкий уровень мотивации к достижению успеха;

✓ показателями ситуативной тревожности и интернет-зависимостью и зависимостью от социальных сетей (обратная корреляционная связь): студенты, имеющие низкий уровень тревожности, не склонны к зависимости от Интернета и социальных сетей;

✓ уровнем социальной фрустрированности и селфиманией и игровой зависимостью (прямая корреляционная связь): чем выше уровень социальной фрустрированности, тем выраженнее селфимания как средство компенсации и игровая зависимость как уход от реальности.

Глубокий анализ современной психолого-педагогической литературы и проведенное эмпирическое исследование позволили сформулировать выводы: существует значимая корреляционная связь между уровнем самооценки и показателями телевизионной зависимости; уровнем уверенности в себе и компьютерной и телевизионной зависимостью; уровнем мотивации к успеху и селфиманией и телевизионной зависимостью; показателями ситуативной тревожности и интернет-зависимостью и зависимостью от социальных сетей; уровнем социальной фрустрированности и селфиманией и игровой зависимостью.

Экспериментальное исследование нехимических зависимостей показало наличие взаимосвязи с личностными особенностями студентов вуза, что говорит о том, что на формирование аддиктивного поведения влияют не только биологические и социальные факторы, но и психологические, личностные особенности. Таким образом, практикующим специалистам необходимо учитывать данные особенности при работе с зависимыми лицами.

Литература

1. Айвазова, А. Е. Психологические аспекты зависимости / А. Е. Айвазова. – СПб. : изд-во «Речь», 2003. – 120 с.

2. Егоров, А. Ю. Нехимические зависимости / А. Ю. Егоров. – СПб. : Речь, 2007. – 190 с.

3. Казак, Н. Э. Взаимосвязь субъективного ощущения одиночества с уровнем психологической зависимости от средств мобильной связи / Н. Э. Казак // Новая наука: теоретический и практический взгляд. – Уфа : ООО «Агентство международных исследований», 2016. – С. 133–135.

4. Кутбиддинова, Р. А. Компьютерная аддикция как форма девиации у подростков / Р. А. Кутбиддинова // Материалы всероссийской научно-прак-

тической конференции «Проблемы девиантного поведения подростков в современном обществе» (29–30 октября 2015 г.). – Южно-Сахалинск : изд-во «ИРОСО». – 2015. – 176 с.

5. Макушина, О. П. Психология зависимости : учеб. пособие для вузов / О. П. Макушина. – Воронеж : ИПЦ ВГУ, 2007. – 79 с.

6. Мандель, Б. Р. Психология зависимости (аддиктология) / Б. Р. Мандель. – М. : Вузовский учебник ; ИНФРА-М, 2012. – 320 с.

7. Менделевич, В. Д. Руководство по аддиктологии / В. Д. Менделевич. – М. : Речь, 2007. – 768 с.

8. Мехтиханова, Н. Н. Психология зависимого поведения : учеб. пособие / Н. Н. Мехтиханова. – М. : МПСИ, 2008. – 160 с.

9. Симатова, О. Б. Психология зависимости / О. Б. Симатова. – Чита : изд-во ЗабГГПУ, 2006. – 308 с.

*Ким О. С.,
Кутбиддинова Р. А.*

КОРРЕКЦИЯ ТРЕВОЖНОСТИ У ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ПЕСОЧНОЙ ТЕРАПИИ

Решение проблемы тревожности относится к числу острых и актуальных задач психологии и ставит исследователей перед необходимостью как можно более ранней диагностики уровня тревожности.

Тревожность имеет ярко выраженную возрастную специфику, обнаруживающуюся в ее источниках, содержании, формах проявления компенсации и защиты.

Многоплановые психологические исследования проблемы формирования и развития тревожности в дошкольном возрасте в отечественной и зарубежной психологии ведутся уже давно. Эта проблема привлекла внимание многих отечественных и зарубежных психологов, найдя отражение в ряде работ А. Адлера, А. И. Захарова, Н. В. Имедадзе, А. М. Прихожан, З. Фрейда, К. Г. Юнга и других.

Игра с песком как процесс развития самосознания ребенка и его спонтанной «самотерапии» известна с древних времен. Действительно, взаимодействуя с песком, ребенок проявляет чудеса фантазии. Волна ли смочит им созданное, или чья-то неосторожная нога раздавит творение – ребенок расстраивается недолго. Чаще всего он сам готов разрушить созданное, чтобы на прежнем месте с еще большим энтузиазмом приступить к новому строительству. Один сюжет жизни завершается, уступая место следующему. И так бесконечно. Игры на песке – одна из форм естественной деятельности ребенка. Именно поэтому мы, взрослые, можем использовать песочницу в ходе развивающих и обучающих занятий. Строя картины из песка, придумывая различные истории, мы в

наиболее органичной для ребенка форме передаем ему наши знания и жизненный опыт, события и законы окружающего мира. При этом мы еще и врачуем собственную Душу, усиливая своего Внутреннего Ребенка.

Давайте обратимся к Ребенку, живущему внутри каждого из нас. Наверняка ему хочется творить что-то свое; ломать, чтобы почувствовать силу, но при этом чувствовать себя защищенным. Эти желания могут реализоваться в играх с песком.

Именно на песке строится первый в жизни дом, сажается дерево, создается «семья». Все это – Мир Ребенка, в котором он чувствует себя защищенно, где ему все близко и понятно. И это – отражение нашего Взрослого Мира.

Изучением песочной терапии занимались М. Ловенфельд, Д. Калфф, К. Г. Юнг, Т. Д. Зинкевич-Евстегнеева и многие другие.

С целью исследования процесса коррекции тревожности у детей среднего дошкольного возраста посредством песочной терапии было проведено экспериментальное исследование. Мы предположили, что процесс снижения тревожности у детей среднего дошкольного возраста станет эффективным, если с детьми систематически и методически правильно использовать метод песочной терапии.

При исследовании были использованы следующие методы и методики:

- изучение и анализ методической и психолого-педагогической литературы;
- включенное наблюдение;
- проективная методика «Кактус» М. А. Панфиловой;
- экспертная оценка;
- методы математической статистики: Т-критерий Стьюдента, Т-критерий Вилкоксона.

Базой исследования выступило МАДОУ № 9 «Чебурашка». В нем приняло участие 32 человека в возрасте от четырех до пяти лет. Среди испытуемых 13 мальчиков, 19 девочек. Участники были разделены на две группы – экспериментальную и контрольную по 16 человек в каждой.

Наблюдение проводилось в свободных видах деятельности. Уже с первых дней наблюдения было видно, что дети избирательно относятся к своим сверстникам. Особенно это проявляется в играх. У большинства детей группы проявляется тревожность в зависимости от ситуации (проявляется застенчивость, пессимизм, замкнутость, неуверенность в себе).

Для диагностики уровня тревожности мы воспользовались проективной методикой «Кактус», для уточнения числовых показателей был использован метод экспертной оценки, определены критерии оценки дошкольников. Экспертная оценка основана на суждениях экспертов, где наблюдателями являются педагоги и воспитатели, имеющие теоретические знания и практический опыт в воспитательно-образовательной деятельности.

Обработав данные экспертной оценки, было обнаружено, что высокий уровень тревожности выражен у четырех дошкольников (25 %). Средний уровень тревожности определен у семи дошкольников (44 %). Низкий уровень определен у пяти дошкольников (31 %). В контрольной группе на констатирующем этапе было выявлено, что высокий уровень имеют три

дошкольника (19 %). Средний уровень тревожности определен у пяти дошкольников (31 %). Низкий уровень сформированности экологических представлений у восьми дошкольников (50 %).

Коррекционная программа проводилась в период с 6 февраля по 18 марта 2017 года. Проводилось по два занятия в неделю.

Основные направления коррекционной работы с тревожными детьми:

- 1) повышение самооценки ребенка;
- 2) обучение ребенка способам снятия мышечного и эмоционального напряжения;
- 3) отработка навыков владения собой в ситуациях, травмирующих ребенка.

Пять шагов организации игрового процесса:

- первый шаг - демонстрация песочницы;
- второй шаг – демонстрация коллекции фигурок;
- третий шаг – знакомство с правилами игр на песке;
- четвертый шаг – формулирование темы занятия, инструкции;
- пятый шаг – завершение занятия, ритуал выхода.

Тематический план работы с песком с детьми среднего дошкольного возраста

№	Тема занятий	Цель
1.	«Знакомство с песком»	Установление контакта, ритуал входа, снятие психоэмоционального напряжения, ритуал выхода
2.	«Мир, в котором я живу»	Переживание безопасности за счет создания условности ситуации, снятие психоэмоционального напряжения
3.	«Детский сад, в который я хожу»	Диагностика тревожности, переживание безопасности за счет создания условности ситуации, снятие психоэмоционального напряжения
4.	«Моя сказка»	Сформировать ощущение силы и превосходства
5.	«Моя семья»	Переживание безопасности за счет создания условности ситуации, снятие психоэмоционального напряжения
6.	«Волшебные превращения»	Создание условности ситуации, снятие психоэмоционального напряжения
7.	«Идеальный мир»	Переживание безопасности за счет создания условности ситуации, повышение самооценки ребенка
8.	«Острова» (групповое занятие)	Умение взаимодействовать в группе, самовыражение, умение налаживать контакт

Коррекция тревожности у детей среднего дошкольного возраста по средствам песочной терапии позволяет достичь следующих результатов:

- игра с песком позитивно влияет на эмоциональное самочувствие детей: снимает тревожное состояние, снижает уровень нервно-психического напряжения, поднимает общий эмоциональный тонус, способствует возникновению положительных эмоций;

- дети, вновь поступившие в дошкольное учреждение, легче и быстрее адаптируются к новым условиям жизни;
- песочные игры позволяют получить опыт самостоятельного разрешения конфликтов, совместного преодоления трудностей, дети учатся слушать и слышать другого (формирование эмпатии);
- игры с песком и водой позволяют формировать и развивать познавательный интерес, способность к логическому мышлению, формировать элементарные математические представления;
- в игре с песком и водой у детей формируются психические процессы: мышление, внимание, память, восприятие, речевые функции;
- в песочнице создаются дополнительные возможности развития сенсорных функций (особенно тактильной чувствительности);
- игровые упражнения с песком успешно используются в диагностических целях;
- программа адресована педагогам дошкольных учреждений.

В ходе проведения занятий по песочной терапии дети с осторожностью смотрели на то, что делает взрослый, только спустя некоторое время по просьбе педагога ребенок начинает знакомиться с песком, со свойствами песка (холодный, сыпучий, светлый, может быть мокрым).

В заключение необходимо отметить, что благодаря систематическому использованию песочной терапии и соблюдению пяти шагов организации игрового процесса дети стали более открыты, активнее, без труда вливаются в коллектив.

Для решения поставленной цели на заключительном этапе исследования использовались те же методы диагностики, что и на констатирующем.

Результаты, полученные в ходе экспертной оценки в экспериментальной группе, говорят о том, что высокий уровень тревожности отсутствует у дошкольников. Средний уровень тревожности определен у шести дошкольников (37,5 %). Низкий уровень определен у десяти дошкольников (62,5 %).

Проанализировав психолого-педагогическую и методическую литературу по проблеме тревожности в дошкольном возрасте, можно сделать вывод, что тревожность отражается на всех сферах жизнедеятельности ребенка, заметно ухудшая его самочувствие и осложняя отношения с окружающим миром.

Создавая благоприятные условия тревожным детям, подбирая посильные задания на занятиях, вовлекая детей в процесс общения таким образом, чтобы они сами могли дозировать степень участия в нем, отсутствие негативных оценок со стороны педагога – все это заметно снижает уровень тревожности и позволяет активно участвовать в жизни детского сада.

Качественный и количественный анализ результатов экспериментального исследования позволил сделать вывод, что гипотеза подтвердилась: процесс снижения тревожности у детей среднего дошкольного возраста станет эффективным, если с детьми систематически и методически правильно использовать метод песочной терапии.

Литература

1. Астапов, В. М. Тревожность у детей / В. М. Астапов. – М., 2008. – 98 с.
2. Грабенко, Т. М. Чудеса на песке. Песочная игротерапия / Т. М. Грабен-

ко, Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева. – СПб. : Институт специальной педагогики и психологии, 1998. – 240 с.

3. Доронина, Е. В. Практические рекомендации по использованию песочной терапии / Е. В. Доронина. – Нижний Новгород, 2013. – 26 с.

4. Зинкевич-Евстигнеева, Т. Д. Чудеса на песке. Практикум по песочной терапии / Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева, Т. Н. Грабенко. – СПб. : Речь, 2010. – 340 с.

5. Костина, Л. Игровая терапия с тревожными детьми / Л. Костина. – СПб. : Речь, 2003. – 160 с.

6. Немов, Р. С. Психология : учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / Р. С. Немов : в 3 кн. – Кн. 2: Психология образования. – 2-е изд. – М. : Просвещение ; ВЛАДОС, 1995. – 496 с.

7. Овчарова, Р. В. Практическая психология / Р. В. Овчарова. – М. : Сфера, 2006. – 374 с.

8. Прихожан, А. М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика / А. М. Прихожан. – М. : Воронеж, 2008. – 304 с.

9. Штейнхардт, Л. Юнгианская песочная психотерапия / Л. Штейнхардт. – СПб. : Питер, 2001. – 320 с.

*Ким О. С.,
Кутбиддинова Р. А.*

КОРРЕКЦИЯ СТРАХОВ В СТАРШЕМ ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ ПОСРЕДСТВОМ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Страх является наиболее опасной из всех эмоций. Обширные области исследований, посвященных страху, создают прекрасные основания для дальнейшего понимания этой важной эмоции. Устранение отрицательных следов страха является необходимым условием психического здоровья детей.

Ведущим страхом старшего дошкольного возраста является страх смерти. Боязнь умереть – это возрастное отражение формирующейся концепции жизни. Ее точкой отсчета является рождение, тайна которого постигается в общих чертах к началу старшего дошкольного возраста, а концом – смерть, осознание неизбежности которой приходит впервые и проявляется соответствующим страхом. Подобная динамика развития мышления является откликом на формирование категории времени и пространства. Это выражается умением определять в общих чертах время, далекое и близкое, воспринимать себя в состоянии постоянных возрастных изменений, допуская, что они ограничены временем, то есть имеют свои пределы. В ответ на это и проявляется страх смерти как аффективно-заостренное выражение истины самосохранения.

Появление страха смерти означает постепенное завершение «наивного» периода в жизни детей, когда они верили в существование сказочных пер-

сонажей, бессмертие. Исчезновение страха перед Кощеем Бессмертным в старшем дошкольном возрасте свидетельствует о том, что он стал «простым смертным» в представлении детей и потому перестал их пугать. Категория смерти в шесть и семь лет – это реальность, которую ребенок должен признать как нечто рано или поздно неизбежное в его жизни. Именно нежелание признать это сразу и порождает страх, означающий эмоциональное неприятие «рациональной» необходимости умереть.

Под влиянием страхов у детей дошкольного возраста может возникнуть состояние эмоционального перенапряжения, которое проявляется различными изменениями в поведении: заторможенность, импульсивность, непредсказуемые действия и др. Наличие устойчивых страхов говорит о том, что ребенок не способен справиться со своими чувствами, не может контролировать их.

В дошкольном возрасте страхи наиболее успешно подвергаются психологическому воздействию, поскольку они еще не завладели разумом ребенка и чаще всего носят возрастной характер.

Если не корректировать страх ребенка, то это может оказать влияние на развитие дошкольника. Большое количество страхов вызывает заниженную самооценку, самопознание затруднено, уровень притязания снижен, способность к рефлексии практически не проявляется, воплощение Я-образа в игре также затруднено, так как ребенок не может выполнять главные игровые роли.

Изобразительная деятельность дошкольников является неотъемлемой частью дошкольного возраста. Проблемой развития детского изобразительного творчества занимались: А. В. Бакушинский, Д. Б. Богоявленская, А. А. Венгер, Н. А. Ветлугина, Т. Г. Казакова, Т. С. Комарова, А. В. Рождественская.

Во время рисования у детей развиваются мышление, память, воображение, мелкая моторика, зрительные и двигательные анализаторы, речь, а также чувство цвета, формы, ритма. В рисунке ребенок отображает свой жизненный опыт, передает свои эмоции и чувства.

Для того чтобы рисование приносило детям радость и не приходилось им в тягость, следует знакомить их с нетрадиционными техниками рисования.

Такие исследователи, как А. В. Никитина, Г. Н. Давыдова, доказали, что нетрадиционные техники рисования способствуют развитию речи детей, формируют у них воображение, приносят детям яркие эмоциональные впечатления и раскрывают возможность использования знакомых предметов в качестве художественных материалов.

С целью изучения процесса коррекции страха у детей старшего дошкольного возраста посредством нетрадиционного рисования нами было проведено экспериментальное исследование. Гипотезой исследования выступило предположение о том, что процесс снижения страхов у детей среднего дошкольного возраста станет эффективным, если с детьми систематически и методически правильно использовать метод нетрадиционного рисования.

При исследовании были использованы следующие методы и методики:

- изучение и анализ методической и психолого-педагогической литературы;
- включенное наблюдение;

- проективная методика «Мои страхи» А. И. Захарова;
- тест «Страхи в домиках» в модификации М. А. Панфиловой;
- экспертная оценка;
- методы математической статистики: U-критерий Манна Уитни, T-критерий Стьюдента, T-критерий Вилкоксона.

Экспериментальное исследование проводилось в МАДОУ № 9 «Чебурашка». В исследовании принимали участия дети дошкольного возраста пяти-шести лет старших групп «Чудеса» и «Неваляшки». Общее количество – 52 человека. Контрольная группа «Неваляшки» – 25 человек (10 девочек и 15 мальчиков). Экспериментальная группа «Чудеса» – 27 человек (17 девочек и 10 мальчиков).

Результаты, полученные на констатирующем этапе: в экспериментальной группе высокий уровень страха у 14 дошкольников (51,9 %). Средний уровень страха определен у девяти дошкольников (33,3 %). Низкий уровень определен у четырех дошкольников (14,8 %). В контрольной группе мы получили высокий уровень страха у 13 дошкольников (52 %). Средний уровень страха определен у девяти дошкольников (36 %). Низкий уровень страха у восьми дошкольников (12 %).

Следующей методикой изучения стал тест в модификации М. Панфиловой «Страхи в домиках», который предназначен для выявления и уточнения преобладающих видов страхов (страх темноты, одиночества, смерти, медицинские страхи и т. д.) у детей старшего дошкольного возраста. Анализ полученных результатов заключается в том, что экспериментатор подсчитывает страхи в черном доме и сравнивает их с возрастными нормами. Совокупные ответы ребенка объединяются в несколько групп по видам страхов. Если ребенок в трех случаях из четырех-пяти дает утвердительный ответ, то этот вид страха диагностируется как имеющийся в наличии. Из 31 вида страхов, выделенных автором, у детей наблюдаются от 6 до 15. У городских детей возможное количество страхов доходит до 15.

На формирующем этапе эксперимента нами была разработана программа по нетрадиционному рисованию.

Детские страхи, если к ним правильно относиться, понимать причины их появления, чаще всего исчезают. Если же они болезненно заостренные или сохраняются длительное время, то это говорит о нервном ослаблении ребенка, неправильном поведении родителей, незнании ими психических и возрастных особенностей ребенка, наличии у них самих страхов, конфликтных отношений в семье.

В любом возрасте психологическим препятствием для рисования страхов может быть страх сделать что-нибудь неправильно, когда ребенок заранее переживает свою неудачу, то есть представляет ее, проигрывает в воображении.

Используя рисование неоформленным материалом, мы даем ребенку проявить свои чувства и переживания, желания и мечты, он перестраивает свои отношения в различных ситуациях и безболезненно соприкасается с некоторыми пугающими, неприятными и травмирующими образами.

Цель программы – создание условий для преодоления страхов у детей старшего дошкольного возраста посредством нетрадиционного рисования.

В ходе достижения цели решаются следующие задачи: снижение количества страхов у детей старшего дошкольного возраста, нейтрализовать эмоционально-отрицательные переживания, формировать навыки общения, контроля своего поведения, содействовать развитию творческих способностей.

В связи с тем, что в экспериментальной группе показатели количества страхов высоки, нами был намечен план работы по коррекции страхов средствами нетрадиционного рисования. В контрольной группе работа не проводилась.

Педагогическая целесообразность программы заключается в том, что воспитанники через практическое использование неоформленного материала рисуют техниками, которые повышают уверенность в себе, самооценку, психологическую защищенность. Дети становятся более общительными и эмоциональными.

В ходе реализации программы дети знакомятся со следующими техниками рисования: монотипия, фотокопия, печать по трафарету, кляксография. Форма организации детей: делим их на две группы. Форма проведения: комбинированная (индивидуальная и групповая работа, самостоятельная и практическая работа).

В связи с тем, что в экспериментальной группе показатели количества страхов высоки, нами был намечен план работы по коррекции страхов средствами нетрадиционного рисования. Коррекционная программа проводилась в период с 30.10.2017 по 09.12.2017 года. Изобразительная деятельность проводилась два раза в неделю.

Результаты контрольного этапа эксперимента показали, что в экспериментальной группе на заключительном этапе высокий уровень страха у восьми дошкольников (29,6 %). Средний уровень страха определен у 12 дошкольников (44,5 %). Низкий уровень определен у семи дошкольников (25,9 %).

Методы математической статистики позволили доказать, что интенсивность сдвигов в сторону уменьшения показателей по количеству страхов у детей старшего дошкольного возраста в экспериментальной группе является статистически значимым показателем.

Проведенный качественный и количественный анализ результатов экспериментального исследования позволил заключить, что наша гипотеза подтвердилась: процесс снижения страхов у детей старшего дошкольного возраста станет эффективным, если с детьми систематически и методически правильно использовать метод нетрадиционного рисования.

Данное исследование имеет практическую значимость, а его результаты могут быть использованы педагогами и психологами в работе с детьми дошкольного возраста, была достигнута поставленная вначале цель, выполнены задачи работы.

Рекомендации педагогам и родителям:

1. Целесообразно проводить с ребенком беседы, «анализирующие» страх. В этих случаях ребенку объясняется, что представляет собой пугающий его предмет, как он «устроен», откуда берется. Устранение пробелов

восприятия ребенком уменьшает его страх.

2. Целесообразно организовывать игры с манипулированием предметами страха. Для чего ребенку можно купить, например, игрушечную собаку, если он ее боится, позволить ему манипулировать ей, почувствовать превосходство и власть.

3. Ребенок может нарисовать свой страх, а потом уничтожить его тем или иным образом, при этом воспитатель должен проговаривать: «Смотри – ты его напугал, смотри – он от тебя убежал».

4. Целесообразно играть с детьми в игры: «страх темноты», «страх животных», «страх транспорта», «страх стихии» и другие в зависимости от страхов детей.

Литература

1. Вербенец, А. М. Теории и технологии художественного развития детей дошкольного возраста. Программа учебного курса и методические рекомендации / А. М. Вербенец, Н. А. Вершинина, О. В. Горбова [и др.]. – М. : Центр пед. образования, 2008. – 112 с.

2. Вологодина, Н. Г. Детские страхи днем и ночью / Н. Г. Вологодина. – М. : Феникс, 2006. – 106 с.

3. Комарова, Т. С. Обучение детей технике рисования / Т. С. Комарова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1976. – 254 с.

4. Никитина, А. В. Нетрадиционные техники рисования в детском саду. Планирование, конспекты занятий : пособие для воспитателей и заинтересованных родителей / А. В. Никитина. – СПб. : КАРО, 2008. – 96 с.

5. Шайдурова, Н. В. Методика обучения рисования детей дошкольного возраста : учеб. пособие / Н. В. Шайдурова. – М. : ТЦ «Сфера», 2008. – 160 с.

*Курсаньчева С. А.,
Дорофеева Л. В.*

БОГОРОДИЧНЫЙ МОТИВ В ТВОРЧЕСТВЕ М. Ю. ЛЕРМОНТОВА

В творчестве М. Ю. Лермонтова был мотив одиночества, грусти, тоски и отчаяния. В свои трудные минуты жизни Лермонтов обращался к Божией Матери, так как Богородица была для него высшим идеалом красоты и добра, символом чистоты и невинности, заступницей всей Земли.

Молитва

Я, Матерь Божия, ныне с молитвою.
Пред Твоим образом, ярким сиянием,

Не о спасении, не перед битвою,
Не с благодарностью иль покаянием,
Не за свою молю душу пустынную,
За душу странника в мире безродного;
Но я вручить хочу деву невинную
Теплой Заступнице мира холодного.

Окружи счастьем душу достойную,
Дай ей сопутников, полных внимания,
Молодость светлую, старость покойную,
Сердцу незлобному мир упования.

Срок ли приблизится часу прощальному
В утро ли шумное, в ночь ли безгласную –
Ты воспринять пошли к ложу печальному
Лучшего ангела душу прекрасную.

1837 г.

В этом стихотворении М. Ю. Лермонтов обращается к Божией Матери с почтительной молитвой, просит ее позаботиться о какой-то девочке или юной девушке, чистой и незащищенной – оградить ее от всякого зла, напастей и искушений. Стихотворение отличается удивительно теплой интонацией. Лермонтов обращался к образу Богородицы не только в русской иконописи, но и в западноевропейской живописи, особенно в творчестве Рафаэля.

Поэт

Когда Рафаэль вдохновенный
Пречистой Девы лик священный
Живою кистью окончал,
Своим искусством восхищенный
Он пред картиною упал!
Но скоро сей порыв чудесный
Слабел в груди его молодой,
И утомленный и немой,
Он забывал огонь небесный.
Таков поэт: чуть мысль блеснет,
Как он пером своим прольет
Всю душу; звуком громкой лиры
Чарует свет и в тишине
Поэт, забывшись в райском сне,
Вас, вас! души его кумиры!
И вдруг хладеет жар ланит,
Его сердечные волненья
Все тише, и призрак бежит!
Но долго, долго ум хранит
Первоначальны впечатленья.

1828 г.

В своем стихотворении «Поэт» Лермонтов вдохновляется картинами Рафаэля, изображающими Богородицу, и, прежде всего, «Сикстинской Мадонной». Предание гласит, что Рафаэль нашел ее образ во сне.

Творческую мысль Лермонтова рано занимали философско-эстетические проблемы. Этому во многом способствовало идейное направление литературного кружка, которым руководил С. Е. Раич.

В альманахе «Цефей» на 1829 г., где печатались произведения членов этого кружка, появилось сходное стихотворение «Видение Рафаэля» Н. Н. Колачевского. А Иосиф Грузинов опубликовал позднее (в сборнике «Отблески поэзии», 1849) свое юношеское стихотворение «Поэт»:

Слыхали ль вы старинное преданье,
Как Рафаэль Мадонну написал?
Ее не смел писать он без призванья,
И для святой он вдохновенья ждал...
Затем во сне художник видит образ Марии:
Окончен труд, и сам он удивился;
Склонился он возвышенным челом,
Перед созданием своим молился
Он сам в благоговении немом!
Таков поэт всегда во всем.
Ждет вдохновенья свыше он.
Вдруг грудь его полна огнем,
Мечтой живой он окрилен... и т. д.

Сюжет восходит к этюду «Видение Рафаэля» в книге В. Ваккенродера и Л. Тика «Об искусстве и художниках...», вышедшей в русском переводе в 1826 г.¹

К образу «Мадонны» кисти Рафаэля Лермонтов обращался и в другом стихотворении под названием «Как луч зари, как розы Леля»:

Как луч зари, как розы Леля
Прекрасен цвет ее ланит;
Как у мадоны Рафаэля
Ее молчанье говорит.
С людьми горда, судьбе покорна,
Не откровенна, не притворна,
Нарочно, мнилось, она
Была для счастья создана.
Но свет чего не уничтожит?
Что благородное снесет,
Какую душу не сожмет,
Чье самолюбье не умножит?

¹ Лермонтов, М. Ю. Комментарии к 1 тому: собр. соч.: в 4 т. / М. Ю. Лермонтов. – Т. 1. – 2-е изд. – Ленинград : Наука ; Ленинградское отделение, 1979. – С. 542–543.

И чьих не обольстит очей
Нарядной маскою своей?

1832 г.

В этом стихотворении юную чистоту девичества и женское совершенство поэт измеряет как высшую степень красоты – образом Мадонны Рафаэля и скорбит, что эту красоту губят пороки светского общества с их лицемерием, лестью и тщеславием.

Кроме стихотворения «Молитва» («Я, Матерь Божия, ныне с молитвою»), у Лермонтова есть еще одно стихотворение с тем же названием:

Молитва

В минуту жизни трудную,
Теснится ль в сердце грусть:
Одну молитву чудную
Твержу я наизусть.

Есть сила благодатная
В созвучье слов живых,
И дышит непонятная,
Святая прелесть в них.

С души как бремя скатится,
Сомненье далеко –
И верится, и плачется,
И так легко, легко...

1839 г.

Мы не знаем, какую именно молитву так любил Лермонтов, но можем предположить, что эта могла быть молитва, к которой чаще всего обращается русский народ в самые трудные минуты жизни. Эта молитва «Богородице, Дево, радуйся...». Эта благодатная молитва составлена из стихов двух эпизодов Евангелия.

Первый эпизод – Благовещение.

²⁶ В шестой же месяц послан был Ангел Гавриил от Бога в город Галилейский, называемый Назарет,

²⁷ к Деве, обрученной мужу, именем Иосифу, из дома Давидова; имя же Деве: Мария.

²⁸ Ангел, войдя к Ней, сказал: радуйся, Благодатная! Господь с Тобою; благословенна Ты между женами.

²⁹ Она же, увидев его, смутилась от слов его и размышляла, что бы это было за приветствие.

³⁰ И сказал Ей Ангел: не бойся, Мария, ибо Ты обрела благодать у Бога;

³¹ и вот, зачнешь во чреве, и родишь Сына, и наречешь Ему имя: Иисус.

³² Он будет велик и наречется Сыном Всевышнего, и даст Ему Господь Бог престол Давида, отца Его;

³³ и будет царствовать над домом Иакова во веки, и Царству Его не будет конца.

³⁴ Мария же сказала Ангелу: как будет это, когда Я мужа не знаю?

³⁵ Ангел сказал Ей в ответ: Дух Святый найдет на Тебя, и сила Всевышнего осенит Тебя; посему и рождаемое Святое наречется Сыном Божиим (Лк: 1, 26–35)».



Второй эпизод – встреча Девы Марии с Елизаветой, матерью Иоанна Крестителя:

«Когда Елисавета услышала приветствие Марии, взыграл младенец во чреве ее; и Елисавета исполнилась Святого Духа, и воскликнула громким голосом, и сказала: **благословенна Ты между женами, и благословен плод чрева Твоего!** И откуда это мне, что пришла Матерь Господа моего ко мне? Ибо когда голос приветствия Твоего дошел до слуха моего, взыграл младенец радостно во чреве моем. И блаженна Уверовавшая, потому что совершится сказанное Ей от Господа». (Лк. 1:41-45).

М. Ю. Лермонтов был сиротой, и его рано умершая мать звалась Марией (Мария Михайловна), как и мать Христа, потому понятно, что он нежно любил Богородицу и в жизни, и в искусстве.



Литература

1. Библия.
2. Лермонтов, М. Ю. Собр. соч. : в 4 т. / М. Ю. Лермонтов. – 2-е изд. – Ленинград : Наука, Ленинградское отд., 1979.

Коровина Д. В.,
Райчук Д. А.

ВОСПИТАНИЕ СКОРОСТНО-СИЛОВЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У ПЛОВЦОВ ТРЕНИРОВОЧНОЙ ГРУППЫ ТРЕТЬЕГО ГОДА ОБУЧЕНИЯ

Развитие физических качеств необходимо в большинстве видов спорта, и фундамент для их наилучшего развития необходимо закладывать в самом раннем возрасте. Особое место в развитии двигательных качеств занимают скоростно-силовые способности, высокий уровень развития которых играет большую роль при достижении высоких результатов во многих видах спорта [3].

Плавание занимает важное место в жизни современного человека. Оно является действенным средством укрепления и развития молодого организма [2].

Плавание считается силовым видом спорта, и для достижения высоких результатов нужна разносторонняя силовая подготовленность, чтобы преодолевать силы сопротивления воды, возрастающие прямо пропорционально с увеличением скорости плавания. В таких условиях от спортсмена требуется особое воспитание скоростно-силовых способностей, позволяющих совершать двигательные действия, в которых наряду со значительной силой требуется и значительная быстрота движений [1].

Цель исследования: изучить средства и методы воспитания скоростно-силовых способностей у пловцов тренировочной группы третьего года обучения.

Объект исследования: тренировочный процесс по плаванию в тренировочных группах третьего года обучения.

Предмет исследования: средства и методы воспитания скоростно-силовых способностей у пловцов тренировочной группы третьего года обучения.

Гипотеза исследования: использование средств и методов скоростно-силовой подготовки будет способствовать эффективному воспитанию скоростно-силовых способностей у пловцов тренировочной группы третьего года обучения.

Методы исследования: анализ литературных источников; педагогическое наблюдение; педагогическое тестирование; метод математической статистики.

Результаты исследования и их обсуждение

В процессе педагогического наблюдения мы использовали комплекс специально подготовительных упражнений в воде, направленный на воспитание скоростно-силовых способностей у пловцов тренировочной группы третьего года обучения. Для воспитания скоростно-силовых способностей использовалось плавание в полной координации и по элементам на отрезках 10–25 метров, плавание на этих отрезках с дополнительным сопротивлением, плавание в лопатках с максимальной интенсивностью движений, плавание с удержанием груза на блоке, а также соревновательное плавание на 25–50 метров.

Для анализа результатов тестирования пловцов тренировочной группы третьего года обучения использовался критерий Ван-дер-Вардена (критерий

знаков) [4], а также проводился сравнительный анализ результатов до и после тестирования.

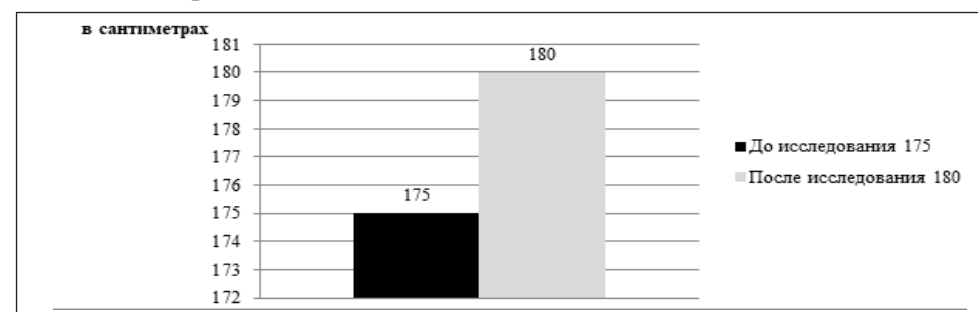


Рис. 1. Динамика результатов тестирования пловцов тренировочной группы третьего года обучения «Прыжок в длину с места» в сантиметрах

В тесте «Прыжок в длину с места» до исследования средний показатель был равен 175 см, после – 180 см, следовательно, разница до и после исследования в процентном соотношении равна 2,9 %, уровень показателей повысился.

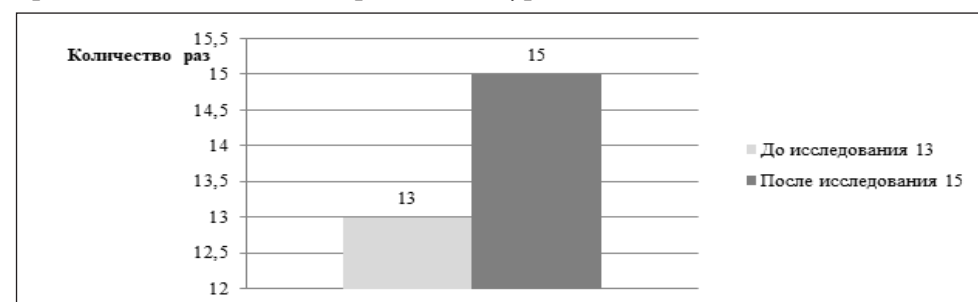


Рис. 2. Динамика результатов тестирования пловцов тренировочной группы третьего года обучения «Сгибание разгибание рук в упоре лежа» за 30 секунд

В тесте «Сгибание и разгибание рук в упоре лежа» за 30 секунд до исследования средний показатель был равен 13, после – 15, следовательно, разница до и после исследования в процентном соотношении равна 15 %, уровень показателей повысился.

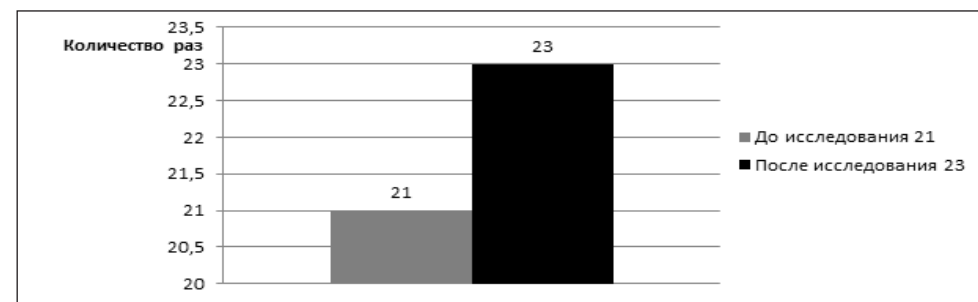


Рис. 3. Динамика результатов тестирования пловцов тренировочной группы третьего года обучения «Подъем туловища из положения лежа» за 30 секунд

В тесте «Подъем туловища из положения лежа» за 30 секунд до исследования средний показатель был равен 21, после – 23, следовательно, разница до и после исследования в процентном соотношении равна 10 %, уровень показателей повысился.

Выводы: результаты, полученные в ходе нашего исследования, позволяют нам заключить из трех тестирований, что использование средств скоростно-силовой подготовки пловцов тренировочной группы третьего года обучения будут способствовать более эффективному воспитанию данной способности.

Литература

1. Городничев, Р. М. Физиология силы : монография / Р. М. Городничев, В. Н. Шляхтов. – М. : Спорт, 2016. – 232 с.
2. Ермакова, М. А. Методика обучения плаванию : учеб.-метод. пособие для студ. высш. проф. образования, обучающ. по спец. 030401.65 «Клиническая психология» / М. А. Ермакова, Е. Ю. Богдалова. – Оренбург : Оренбург. гос. мед. академия, 2014. – 87 с.
3. Никитский, Б. Н. Плавание : учеб. пособие / Б. Н. Никитский, В. С. Васильев. – М. : Просвещение, 2007. – 208 с.
4. Середенко, П. В. Методы математической статистики в психолого-педагогических исследованиях : учеб. пособие / П. В. Середенко, А. В. Должикова. – 2-е изд., испр. и доп. – Южно-Сахалинск : СахГУ, 2009. – 52 с.

*Костюк А. И.,
Кутбиддинова Р. А.*

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ТРЕНИНГ КАК МЕТОД СПЛОЧЕНИЯ ГРУППЫ ПОДРОСТКОВ

Вследствие технологизации современного общества педагогами и психологами образовательных учреждений большое внимание уделяется формированию навыков общения среди подрастающего поколения. На сегодняшний день в некоторых семьях родителям легче занять ребенка гаджетами, чем прочитать ему сказку, увлечь семейным досугом, просто поговорить. Стоит помнить, что когда живое общение заменяется гаджетами, дети становятся агрессивнее, а ценности общества аморальными.

Для развития у детей коммуникативных навыков, улучшения взаимоотношений в группе, для развития эмпатии и умения сотрудничать психологами используется такой метод коррекционной работы, как социально-психологический тренинг. Это форма групповой психологической работы, направленная на формирование коммуникативных навыков и умений. Изучением и разработкой социально-психологического тренинга в школьном коллективе занимались такие ученые, как: Ю. Н. Емельянов, Г. И. Мараса-

нов, Л. А. Петровская, Л. Ф. Анн, Д. В. Рязанова, К. Фопель, Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева, А. Г. Лидерс, И. В. Вачков, Е. А. Леванова, Г. И. Макарычева, и др. Наиболее актуально проводить тренинг именно в подростковом возрасте, когда потребность в общении более выражена и, кроме того, происходит переориентация с родителей и педагога на сверстников. Социально-психологический тренинг позволяет сплотить коллектив подростков, улучшить психологический климат в классе, что способствует лучшему восприятию школьного материала каждым отдельным учеником.

Данная статья посвящена процессу сплочения группы подростков посредством социально-психологического тренинга, поэтому стоит отметить, что сплочение – это процесс, в котором участники объединяются в целостную группу. Сплочение – это возможность для команды стать единым целым для достижения конкретных целей и задач. Сплоченный коллектив добивается многих вершин и побед.

Изучением феномена «групповая сплоченность» занимались как отечественные, так и зарубежные социальные психологи А. В. Петровский, А. И. Донцов, В. Л. Виноградов, К. Э. Сишор, К. Левин и др.

С целью установления влияния социально-психологического тренинга на сплочение группы подростков нами было проведено исследование. Базой эмпирического исследования выступило МБОУ «СОШ № 3 им. Героя России Сергея Ромашина г. Южно-Сахалинска». В качестве объекта экспериментального исследования выступили подростки в количестве 26 человек в возрасте от 11 до 12 лет.

В ходе экспериментальной работы присутствовали все учащиеся. В первой половине работы дети не хотели идти на контакт, диагностики проводились без желания, испытуемые не были сосредоточены. Чтобы завлечь детей в работу, приходилось использовать коррекционные игры и упражнения.

На констатирующем этапе проводился первичный срез при помощи методики «Наша группа» по О. И. Моткову. По результатам диагностики мы обнаружили низкий уровень сплоченности группы. Это проявляется в том, что учащиеся разобщены, имеются лишь отдельные лидеры, подавляющие личности остальных, коллективные дела проводятся от случая к случаю и не оказывают значительного влияния как на учащихся данного класса, так и на окружающих.

На формирующем этапе был разработан социально-психологический тренинг и проведена коррекционная работа на улучшение межличностных отношений в коллективе класса. Программа проводилась в течение пяти дней, по 45 минут в день.

Заключительный этап включал в себя повторный срез по методике О. И. Моткова. После проведения социально-психологического тренинга уровень сплоченности группы немного повысился – средний уровень развития групповой сплоченности. Средний уровень групповой сплоченности проявляется в следующем: в классе отсутствует единство коллектива, наличествуют лишь отдельные группировки по симпатиям, общим интересам и т. д. Позитивная деятельность учащихся ограничена только рамками своего класса.

Данные двух срезов были проверены с помощью Т-критерия Вилкоксона. После проведения социально-психологического тренинга были обна-

ружены сдвиги, это свидетельствует об эффективности программы и подтверждает нашу гипотезу.

Таким образом, на уровень сплоченности группы подростков будут влиять следующие факторы: учет индивидуальных и возрастных особенностей подростков; реализация социально-психологического тренинга с подростками.

Литература

1. Анн, Л. Ф. Психологический тренинг с подростками / Л. Ф. Анн. – СПб. : Питер, 2008. – 272 с.
2. Вачков, И. В. Психология тренинговой работы: Содержательные, организационные и методические аспекты ведения тренинговой группы / И. В. Вачков. – М. : Эксмо, 2007. – 416 с.
3. Горбушина, О. П. Психологический тренинг. Секреты проведения. – СПб. : Питер, 2008. – 176 с.
4. Донцов, А. И. Проблемы групповой сплоченности / А. И. Донцов. – М., 2001. – 78 с.
5. Емельянов, Ю. Н. Активное социально-психологическое обучение / Ю. Н. Емельянов. – М. : изд-во Ленингр. ун-та, 1985. – 166 с.
6. Леванова, Е. А. Игра в тренинге. Возможности игрового взаимодействия / Е. А. Леванова, А. Г. Волошина. – СПб. : Питер, 2012. – 208 с.
7. Лидерс, А. Г. Психологический тренинг с подростками : учеб. пособие для вузов / А. Г. Лидерс. – М. : Академия, 2004. – 256 с.
8. Марасанов, Г. И. Социально-психологический тренинг / Г. И. Марасанов. – М. : Когито, 2001. – 240 с.
9. Рамендик, Д. М. Тренинг личностного роста : учеб. пособие / Д. М. Рамендик. – М. : ФОРУМ ; ИНФРА-М, 2008. – 176 с.

*Красикова А. С.,
Яшина С. А.*

ПРОЕКТИРОВАНИЕ СПОРТИВНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

В современных условиях задачи по сохранению здоровья детей, формированию у них культуры безопасного и здорового образа жизни являются важной частью развития системы начального образования [10].

Малоподвижный образ жизни, несбалансированное питание, неблагоприятная экология влияют на состояние здоровья учащихся. У многих школьников отмечается широкий спектр функциональных отклонений в развитии опорно-двигательного аппарата, дыхательной, сердечно-сосудистой, эндо-

кринной и нервной систем, желудочно-кишечного тракта и других [2].

В связи с этим с самого младшего возраста в школе необходимо воспитывать понимание необходимости заботы о здоровье и стремление к здоровому образу жизни как важному элементу общей культуры человека. Знания о здоровье, которые закладываются на младшей ступени обучения, закрепляются у человека на всю жизнь. Навыки здорового образа жизни, которые приобретены в раннем возрасте, становятся основой жизнедеятельности человека и превращаются в привычку [8].

Требования нового Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (далее – ФГОС НОО) школы ориентируют педагогов на развитие у детей представлений о ценности здоровья и формировании культуры здорового образа жизни [9].

В ФГОС НОО указывается на то, что программа формирования культуры здоровья и безопасного образа жизни должна представлять собой комплексную программу формирования знаний, установок, личностных ориентиров и норм поведения, которые смогут обеспечить сохранение и укрепление физического, психологического и социального здоровья обучающихся на ступени начального общего образования как одной из ценностных составляющих, способствующих более полному познавательному и эмоциональному развитию ребенка, достижению планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования.

Стандарт определяет, что основная образовательная программа начального общего образования реализуется образовательным учреждением через учебный план и внеурочную деятельность. В плане внеурочной деятельности в числе основных направлений на ступени начального общего образования выделено спортивно-оздоровительное направление. При этом организация, осуществляющая образовательную деятельность, самостоятельно разрабатывает и утверждает план внеурочной деятельности, а также образовательную программу, учитывающую социально-культурные и национальные особенности региона, традиции и условия образовательного учреждения, потребности, интересы обучающихся и их родителей.

Построение спортивно-оздоровительной работы во внеурочной деятельности у учащихся начальных классов предполагает осмысленное целенаправленное проектирование действий для достижения результата. Готовность педагогов к реализации внеурочной деятельности предполагает овладение ими новыми технологиями, методами, приемами сотрудничества в достижении планируемых образовательных результатов обучающихся.

Несмотря на уже имеющийся педагогический опыт в области разработки программ внеурочной деятельности школьников, большое значение приобретает разработка учебно-программного обеспечения, методических комплексов и инструментария, позволяющих в полной мере реализовать основные цели и задачи образовательного процесса, оценить степень достижения планируемых результатов программы, повысить качество образования в целом.

Объект исследования: образовательный процесс учащихся начальных классов в средней общеобразовательной школе.

Предмет исследования: внеурочная деятельность по спортивно-оздоровительному направлению у учащихся начальных классов в средней общеобразовательной школе.

Цель исследования: теоретически обосновать, разработать и экспери-

ментально апробировать программу курса внеурочной деятельности по спортивно-оздоровительному направлению «Расти здоровым!» у учащихся начальных классов.

Гипотеза исследования: мы предполагаем, что программа курса внеурочной деятельности по спортивно-оздоровительному направлению «Расти здоровым!», построенная на критериальной основе оценки достижения планируемых результатов обучения по программе, а также рационально подобранного учебно-методического обеспечения и инструментария, окажет положительное влияние на формирование культуры здорового образа жизни у учащихся начальных классов.

Новизна исследования: состоит в том, что нами впервые разработана и экспериментально апробирована в образовательном процессе у учащихся начальных классов МАОУ «СОШ № 6» г. Южно-Сахалинска программа курса внеурочной деятельности по спортивно-оздоровительному направлению «Расти здоровым!», направленная на формирование культуры здорового образа жизни.

Практическая значимость исследования заключается в том, что материалы исследования могут быть использованы учителями общеобразовательных школ, педагогами дополнительного образования во внеурочной деятельности у учащихся начальных классов.

Результаты исследования и их обсуждение. Разработка программы внеурочной деятельности по спортивно-оздоровительному направлению «Расти здоровым!» для учащихся третьего класса МАОУ «СОШ № 6» г. Южно-Сахалинска включала в себя несколько этапов:

1. Анализ нормативно-правовых документов, устанавливающих способы и подходы к организации внеурочной деятельности у учащихся начальных классов, основные требования к разработке программ внеурочной деятельности, гигиенические требования к максимальному общему объему недельной образовательной нагрузки обучающихся, направленность программы внеурочной деятельности по формированию здорового и безопасного образа жизни у младших школьников на решение ключевых воспитательных задач.

2. Разработку программы курса внеурочной деятельности по спортивно-оздоровительному направлению «Расти здоровым!».

3. Анализ интересов обучающихся и их родителей в реализации программы курса внеурочной деятельности по спортивно-оздоровительному направлению «Расти здоровым!».

4. Внедрение программы курса внеурочной деятельности по спортивно-оздоровительному направлению «Расти здоровым!» в образовательный процесс обучающихся третьего класса.

5. Оценку результатов освоения курса внеурочной деятельности по спортивно-оздоровительному направлению «Расти здоровым!».

Анализ нормативно-правовых документов показал следующие требования к организации внеурочной деятельности [1, 3, 4–7, 9]:

– максимально допустимый недельный объем нагрузки внеурочной деятельности для учащихся третьих классов независимо от продолжительности учебной недели составляет не более десяти часов в неделю;

– часы внеурочной деятельности могут быть реализованы как в течение

учебной недели, так и в период каникул, в выходные и нерабочие праздничные дни;

– допускается перераспределение часов внеурочной деятельности по годам обучения в пределах одного уровня общего образования, а также их суммирование в течение учебного года;

– внеурочную деятельность реализуют в виде экскурсий, кружков, секций, олимпиад, соревнований и т. п. Формы организации образовательной деятельности, чередование учебной и внеурочной деятельности в рамках реализации основной образовательной программы начального общего образования определяет организация, осуществляющая образовательную деятельность;

– материально-техническая база реализации основной образовательной программы начального общего образования должна соответствовать действующим санитарным и противопожарным нормам, нормам охраны труда работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность;

– образовательные программы внеурочной деятельности разрабатываются и утверждаются образовательной организацией самостоятельно. Возможно использование авторских программ. Образовательная программа утверждается руководителем организации;

– внеурочная деятельность осуществляется путем составления и реализации образовательной программы, которая включает в себя: пояснительную записку; тематическое планирование (по годам обучения); содержание курса (программы) внеурочной деятельности с указанием форм организации и видов деятельности; показатели эффективности достижения планируемых результатов; планируемые результаты освоения курса внеурочной деятельности; список литературы;

– рабочие программы внеурочной деятельности должны обеспечивать достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования;

– внеурочная деятельность организуется на добровольной основе в соответствии с выбором участников образовательных отношений (педагоги, обучающиеся, родители).

На основании нормативно-правовых документов и методических материалов была разработана программа курса внеурочной деятельности «Расти здоровым!» для учащихся третьего класса, включающая следующие разделы:

- пояснительную записку;
- цели и задачи курса внеурочной деятельности;
- отличительные особенности программы, систему контролирующих материалов для оценки планируемых результатов освоения программы;
- критерии оценки знаний, умений и навыков;
- особенности возрастной группы детей, которым адресована программа;
- оборудование, кадровое и методическое обеспечение программы, режим занятий;
- прогнозируемый результат;
- оздоровительные результаты программы внеурочной деятельности;
- тематическое планирование;
- список литературы.

Для обоснования введения программы в образовательный процесс учащихся 3 «Е» класса учитель физической культуры (автор данного исследования) провел опрос детей (анкета «Расти здоровым!») и их родителей / законных представителей (анкета «Условия здорового образа жизни в семье»), результаты которых представил на родительском собрании перед началом учебного года. В анкетировании приняло участие 28 учащихся и их родителей – 28 человек.

Результаты опроса учащихся третьего класса (анкета «Расти здоровым!») показали, что правила пользования средствами личной гигиены знают 64,3 % детей, правила личной гигиены – 53,6, правила организации режима питания – 35,7, правила оказания первой помощи – 39,3 % учащихся. Таким образом, высокий уровень осведомленности о требованиях здорового образа жизни продемонстрировали 17,9 % школьников, достаточную осведомленность – 28,6, недостаточную осведомленность – 35,6, низкий уровень осведомленности показали 17,9 % учащихся.

В результате опроса родителей / законных представителей учащихся 3 «Е» класса (анкета «Условия здорового образа жизни в семье») мы выявили, что соблюдают режим дня 10,7 % учащихся, делают утреннюю гимнастику – 35,7, посещают бассейн – 17,9, имеют в семье спортивный уголок – 21,4 % детей. 3,6 % родителей отметили, что их семья ведет здоровый образ жизни, ни у кого из членов семьи нет вредных привычек, воздействуют на детей с целью формирования у них привычки к здоровому образу жизни 100 %, занимаются закаливанием детей – 21,4 %, совместными занятиями физической культурой и играми с детьми занимаются 25 %. На вопрос от том, часто ли болеет их ребенок, положительно ответили 50 % родителей, отрицательно – 17,9, ответили «иногда» – 32,1 % родителей.

Родительское собрание было проведено классным руководителем, на нем было представлено несколько разработанных для обучающихся образовательных программ внеурочной деятельности (в том числе и разработанная нами программа «Расти здоровым!») и проведен опрос родителей / законных представителей с целью отбора и последующей реализации в образовательном процессе наиболее востребованных программ (рис. 1).



Рис. 1. Предпочтения родителей (законных представителей) обучающихся 3 «Е» класса в выборе программ внеурочной деятельности (n = 28)

В соответствии с результатами опроса наиболее востребованными программами внеурочной деятельности стали программы «Расти здоровым!» (спортивно-оздоровительное направление) – указали 71,4 % опрошенных, «Умники и умницы» (общеинтеллектуальное направление) – 64,3 %, «Учимся решать проекты» (социальное направление) – 53,6 % родителей.

Исходя из потребностей родителей, желания детей и возможностей образовательной организации, в 2016–2017 уч. году была введена программа внеурочной деятельности «Расти здоровым!» для учащихся 3 «Е» класса МАУ «СОШ № 6» г. Южно-Сахалинска. Всего участниками программы стали 20 детей.

Программа реализовывалась в течение всего учебного года в объеме 34 часов (17 часов теоретических, 17 – практических) один раз в неделю по 45 минут.

Целью курса внеурочной деятельности являлось укрепление психического и физического здоровья детей в процессе формирования личности, способной реализовать себя максимально эффективно в современном мире, творчески относящейся к возникающим проблемам, владеющей навыками саморегуляции и безопасного поведения, любящей свою Родину.

Для достижения цели курса внеурочной деятельности решались следующие задачи: 1) сформировать у детей необходимые знания, умения и навыки по здоровому образу жизни; 2) формировать у детей мотивационную сферу гигиенического поведения, безопасной жизни, физического воспитания; 3) обеспечить физическое и психическое саморазвитие; 4) научить использовать полученные знания в повседневной жизни; 5) добиться потребности выполнения элементарных правил здоровьесбережения.

Особое внимание было уделено разработке тематического планирования программы, требований к уровню подготовки для каждого занятия, разработке и подбору методического инструментария, позволяющего оценить результаты освоения программы учащимися: проведение анкетирования, КВН, викторин, творческих конкурсов, ролевых игр, школьных праздников.

Текущий учет знаний и умений для контроля и оценки результатов освоения программы внеурочной деятельности происходил путем накопления баллов по видам учебной работы (критериальная основа), а также архивирования творческих работ обучающихся, накопления материалов по типу «портфолио». Итоговый контроль осуществлялся в конце учебного года по результатам анкетирования, включающего вопросы по всем разделам программы.

Результаты текущего контроля и учета за уровнем знаний, умений и навыков, характеризующие уровень достижения планируемых результатов программы внеурочной деятельности «Расти здоровым!», показали, что к концу учебного года достигли высокого уровня 30 % учащихся, среднего уровня – 65, низкий уровень отмечен у 5 % учащихся (табл. 1).

Таблица 1

Оценка достижения планируемых результатов программы (n = 20)

Код участника	Работа на занятии	Выполнение домашних заданий	Выполнение творческих работ	Участие в КВН, школьных праздниках, посвященных ЗОЖ	Текущий контроль за уровнем усвоения знаний по разделам программы	Итого баллов	Уровень освоения планируемых результатов
1	25	14,5	9	8	9	65,5	Средний
2	30,5	15	12	12	14	83,5	Высокий
3	27	12,5	6	12	13	70,5	Средний
4	26,5	9,5	15	8	11	70	Средний
5	21,5	14	12	4	12	63,5	Средний
6	24,5	15,5	12	8	10	70	Средний
7	29	15	15	4	13	76	Высокий
8	28	8	6	8	13	63	Средний
9	25	10,5	3	4	12	54,5	Средний
10	22	11	3	4	10	50	Низкий
11	26	15,5	9	8	12	70,5	Средний
12	31,5	16	18	12	16	93,5	Высокий
13	28	13,5	9	4	12	66,5	Средний
14	27,5	10,5	9	8	14	69	Средний
15	22,5	15	6	8	10	61,5	Средний
16	25,5	9	12	8	13	67,5	Средний
17	30	16	21	12	13	92	Высокий
18	29	11,5	15	12	14	81,5	Высокий
19	26	13	15	8	7	69	Средний
20	32,5	14	12	12	15	85,5	Высокий

Сравнительный анализ результатов анкетирования учащихся третьего класса (анкета «Расти здоровым!») до и после эксперимента показал, что на 35,7 % возросло количество детей, знающих правила пользования средствами личной гигиены, на 41,4 – правила личной гигиены, на 64,3 – правила организации режима питания, на 50,7 % – правила оказания первой помощи (рис. 2).

Сравнительный анализ результатов анкетирования родителей / законных представителей учащихся 3 «Е» класса (анкета «Условия здорового образа жизни в семье») до и после эксперимента показал, что на 39,3 % возросло количество семей, чьи дети соблюдают режим дня, на 49,3 – чьи дети делают утреннюю гимнастику, на 32,1 – чьи дети посещают бассейн, на 18,6 – имеющих спортивный уголок для ребенка, на 8,4 % возросло количе-

ство семей, ведущих здоровый образ жизни, на 8,6 % – занимающихся закаливанием детей, на 5 % – занимающихся совместными занятиями физической культурой и играми с детьми. На 10 % меньше стало детей, которые болели часто, на 12,1 % стало больше детей, очень редко болеющих (рис. 3).

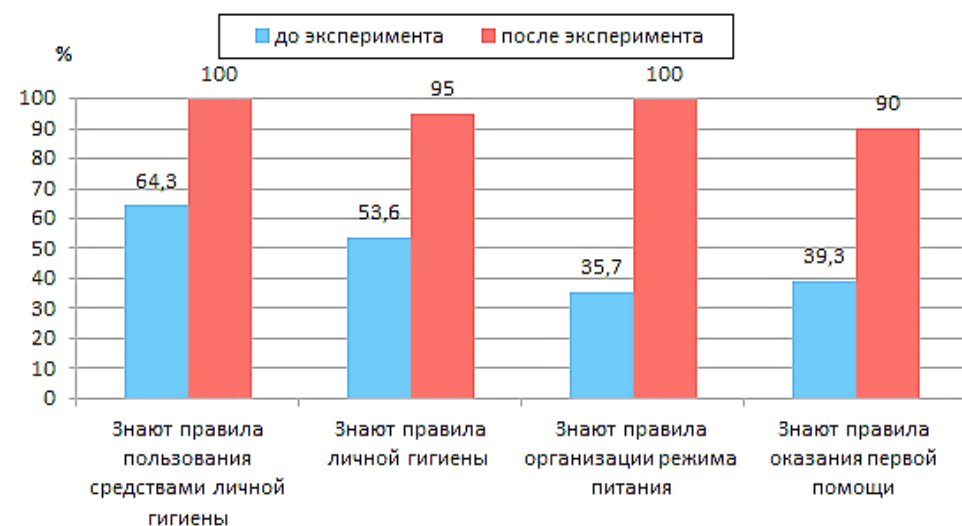


Рис. 2. Сравнительный анализ данных анкетирования школьников до и после эксперимента (n = 20)

Результаты итогового контроля знаний по всем разделам программы (анкета «Мы растем здоровыми»), проведенного в конце учебного года, показали, что 70 % детей показали высокий уровень осведомленности о требованиях ЗОЖ, у 30 % детей наблюдался достаточный уровень осведомленности. Детей с недостаточным и низким уровнем осведомленности о требованиях ЗОЖ в классе не оказалось.

Опрос с целью оценки уровня удовлетворенности родителей результатами обучения по программе внеурочной деятельности «Расти здоровым!» показал очень высокую степень удовлетворенности. Все родители оценили свою удовлетворенность данной программой на пять баллов.

Таким образом, результаты сравнительного анализа данных до и после педагогического эксперимента показали, что разработанная нами программа внеурочной деятельности «Расти здоровым!» для учащихся третьего класса МАОУ «СОШ № 6» г. Южно-Сахалинска оказала положительное влияние на формирование культуры здорового образа жизни у учащихся начальных классов. По результатам достижения планируемых результатов 30 % учащихся достигли высокого уровня, 65 – среднего, низкий уровень отмечен только у 5 % учащихся.

Результаты итогового контроля знаний показали, что все дети осведомлены о требованиях ЗОЖ, у 70 % детей – высокий уровень осведомленности, у 30 % детей – достаточный уровень осведомленности.

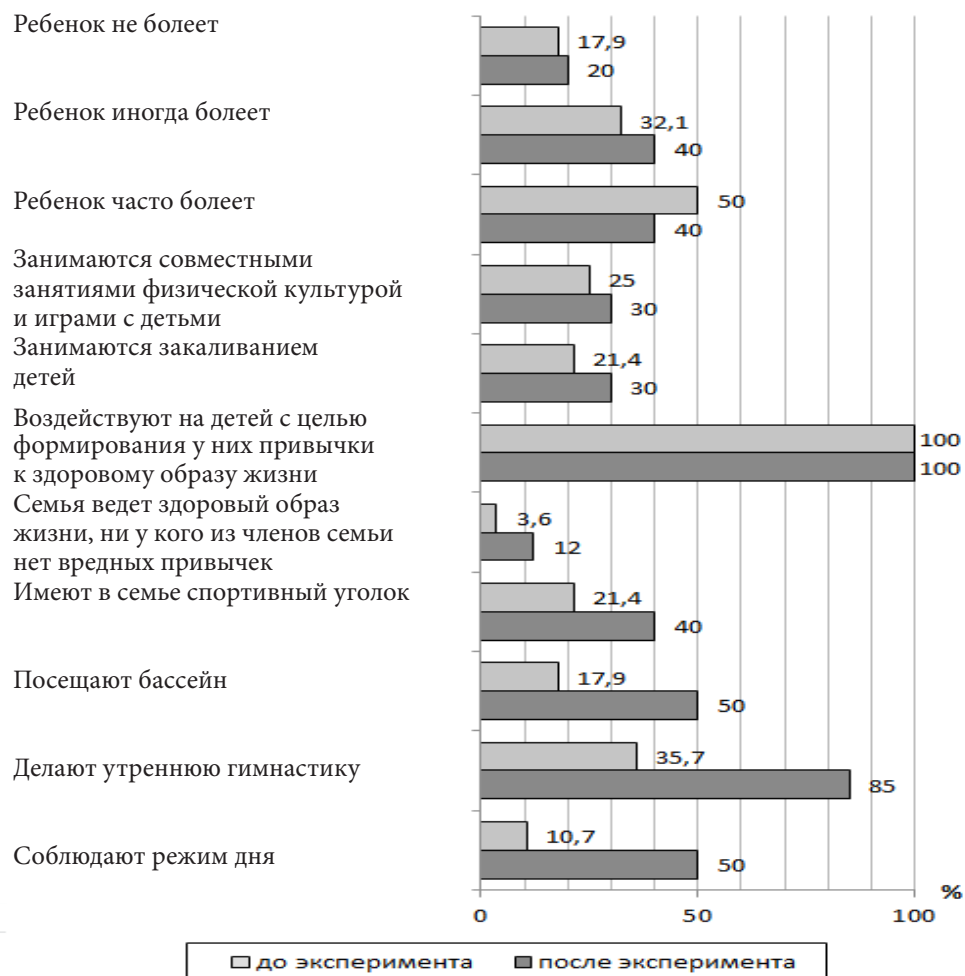


Рис. 3. Сравнительный анализ данных анкетирования родителей (законных представителей) школьников до и после эксперимента ($n = 20$)

По результатам обучения по программе увеличилось количество детей, соблюдающих режим дня, выполняющих утреннюю зарядку, занимающихся закаливанием, плаванием, имеющих домашние спортивные уголки. Снизилось количество часто болеющих учащихся, увеличилось количество семей, занимающихся совместными занятиями физической культурой и играми с детьми.

Поставленная нами гипотеза исследования подтвердилась – программа курса внеурочной деятельности по спортивно-оздоровительному направлению «Расти здоровым!», построенная на критериальной основе оценки достижения планируемых результатов обучения по программе, а также рационально подобранного учебно-методического обеспечения и инструментария, оказала положительное влияние на формирование культуры здорового образа жизни у учащихся начальных классов.

Литература

1. Григорьев, Д. В. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор : пособие для учителя / Д. В. Григорьев, П. В. Степанов. – М. : Просвещение, 2010. – 223 с.
2. Карасева, Т. В. Современные аспекты реализации здоровьесберегающих технологий / Т. В. Карасева // Начальная школа. – 2005. – № 11. – С. 75–78.
3. Об образовании в Российской Федерации : Закон Российской Федерации от 21.12.2012 г. – № 273-ФЗ; вступил в силу 1 сентября 2013 г.
4. Оценка достижения планируемых результатов в начальной школе. Система заданий : в 2 ч. ; под ред. : Г. С. Ковалевой, О. Б. Логиновой / М. Ю. Демидова, С. В. Иванов, О. А. Карабанова [и др.]. – Ч. 1. – М. : Просвещение, 2009. – 168 с.
5. Планируемые результаты начального общего образования / Л. Л. Алексеева, С. В. Анащенкова, М. З. Биболетова [и др.] ; под ред.: Г. С. Ковалевой, О. Б. Логиновой. – М. : Просвещение, 2009. – 120 с.
6. Постановление главного государственного санитарного врача РФ от 29.12.2010 г. № 189 (ред. от 24.11.2015 г.) «Об утверждении СанПиН 2.4.2.2821-10 «Санитарно-эпидемиологические требования к условиям и организации обучения в общеобразовательных учреждениях» (вместе с СанПиН 2.4.2.2821-10)».
7. Сборник программ внеурочной деятельности: 1–4 классы / под ред. Н. Ф. Виноградовой. – М. : ВентанаГраф, 2011. – 168 с.
8. Смирнов, Н. К. Здоровьесберегающие образовательные технологии в работе учителя и школы / Н. К. Смирнов. – М. : АРКТИ, 2003. – 268 с.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования // Приложение к Вестнику образования. – 2009. – № 3.
10. Фомина, Т. А. Формирование культуры здоровья и безопасного образа жизни у младших школьников / Т. А. Фомина // Молодой ученый. – № 15 (119). – Август. – 2016.

*Кузнецова М. А.,
Аршанская О. В.*

ВЛИЯНИЕ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ НА АГРЕССИВНОСТЬ ПОДРОСТКОВ

Подростковая жестокость уже не новость для всего мира. С каждым днем родители все больше боятся собственных детей. Сегодня во всех социальных сетях, по всем СМИ демонстрируется агрессивное поведение подростков по отношению к сверстникам, учителям, родителям. Жестокие действия подростков повергают нас в ужас. К сожалению, в настоящее вре-

мя волна подростковой преступности возрастает. Необходимо выяснить, какие факторы влияют на развитие подростковой агрессивности.

В первую очередь, безусловно, влияют детско-родительские отношения, дети черпают знания и модели агрессивного поведения из семьи, взаимоотношения родителей и детей могут сказать о многих проблемах, касающихся психологического климата семьи. Также семья может подкреплять агрессивное поведение ребенка, все зависит от того, как часто родители проявляют такое поведение в присутствии своих детей.

К сожалению, ускоренный темп современной жизни, ее урбанизация наряду с постоянно повышающейся ответственностью и жесткостью социально-ролевых предписаний, неблагоприятными тенденциями в социально-психологической динамике развития семьи, недостаток нравственно-этических начал в отношениях взрослых, низкая социально-психологическая культура общения приводят к нарушениям отношений между родителями и детьми. Одностороннее доминирование матери приводит к снижению роли отца в семье, и он не способен своевременно разрешать личностные проблемы развития своих детей. Все это отрицательно влияет на воспитание детей и формирование их личности. Поэтому мы и решили рассмотреть проблему специфики детско-родительских взаимоотношений, считая эту тему весьма актуальной в современных условиях.

Особенности внутрисемейных отношений изучали: А. И. Захаров, А. С. Спиваковская, А. Я. Варга, Э. Г. Эйдемиллер, Ю. Гиппенрейтер, М. Буянов, З. Матейчек, Г. Хоментаскас, А. Фромм, Р. Снайдер и другие.

Огромный вклад в изучение детско-родительских взаимоотношений внес А. С. Макаренко, который разработал важнейшие вопросы семейного воспитания. Автор показывает, что семья является первичным коллективом, где все являются полноправными членами со своими функциями и обязанностями, в том числе и ребенок [22, с. 231].

Проблеме агрессивного поведения среди детей и подростков уделяется пристальное внимание. Все общеобразовательные учреждения обязывают принимать в штат педагогов-психологов. Агрессия, агрессивность является предметом многих психолого-педагогических работ как зарубежных, так и отечественных исследователей. Учеными разных направлений предлагаются различные подходы к определению сущности агрессивного поведения, его психологических механизмов. Этим вопросом занимались такие авторы, как: А. Басс, Л. Берковиц, Д. Зильман, Э. Фромм, Р. Бэрн, Д. Ричардсон, и другие. В отечественной науке проблему агрессии, агрессивности изучали П. А. Ковалев, К. К. Платонов, Т. Г. Румянцева, А. С. Коповой, Н. М. Платонова и др.

С целью изучения влияния детско-родительских отношений на агрессивность подростков нами было проведено исследование. Мы предполагаем, что тип детско-родительского отношения оказывает непосредственное влияние на формирование агрессивности подростков. Исследование проводилось в МБОУ «ООШ» с. Пионеры Холмского района Сахалинской области. Всего в исследовании приняло участие 22 человека от 14 до 15 лет. Из них 13 мальчиков и 9 девочек.

На первом этапе проводилось изучение детско-родительских отноше-

ний, принятых в данной семье. Изучение типа детско-родительских отношений проводилось с помощью методики Варга–Столина.

При проведении диагностик мы получили следующие результаты.

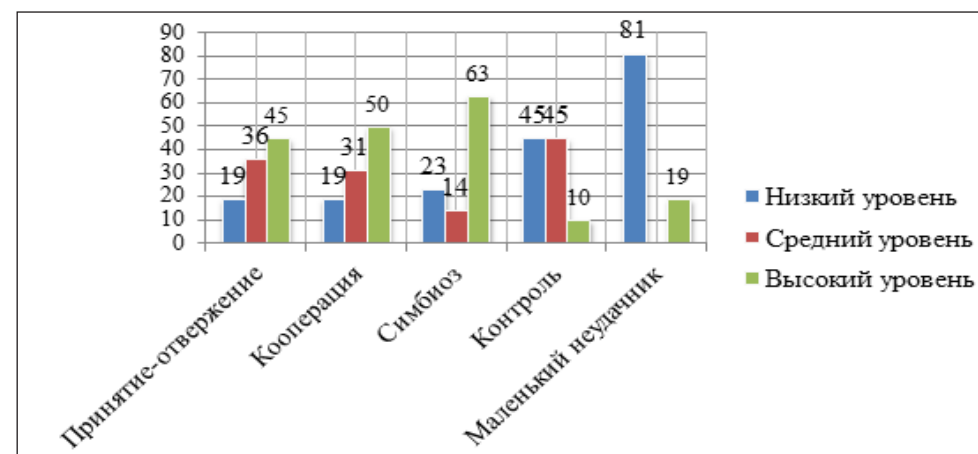


Рис. 1. Диаграмма полученных результатов по методике А. Я. Варга – В. В. Столина

Результаты проведенного опроса говорят о том, что у:

- у 81 % родителей имеется выраженное положительное отношение к ребенку. Взрослый в данном случае принимает ребенка таким, какой он есть, уважает и признает его индивидуальность, одобряет его интересы, поддерживает планы, проводит с ним достаточно много времени и не жалеет об этом;

- 19 % родителей испытывают по отношению к ребенку в основном только отрицательные чувства: раздражение, злость, досаду, даже иногда ненависть. Такие взрослые считают ребенка неудачником, не верят в его будущее, низко оценивают его способности и нередко своим отношением третируют ребенка. Даже элементарная совместная подготовка ребенка к урокам вызывает у родителя раздражение;

- 81 % родителей проявляет искренний интерес к тому, что интересует ребенка, высоко оценивают способности ребенка, поощряют самостоятельность и инициативу ребенка, стараются быть с ним на равных, любят смотреть достижения своих детей в школе, уделяют большое внимание успехам и положительным отметкам. 19 % родителей ведут себя противоположно;

- 77 % родителей не устанавливают психологическую дистанцию между собой и ребенком, стараются всегда быть ближе к нему, удовлетворять его основные разумные потребности, оградить от неприятностей;

- 23 % опрошенных родителей устанавливают между собой и ребенком такой барьер;

- 45 % опрошенных родителей держат своих детей под строгим контролем, еще у 45 % родителей контроль над своим ребенком в норме, а у 10 % родителей дети часто остаются без присмотра;

- 81 % опрошенных родителей неудачи ребенка считают случайными и верят в него. Остальные родители в успехи своего ребенка не верят, считают его неудачником, что угнетает психику ребенка.

Таким образом, отношение родителей к подросткам позволило выявить опросник А. Я. Варга – В. В. Столина: у большинства родителей выражено положительное отношение к ребенку: взрослый принимает ребенка таким, какой он есть, уважает и признает его индивидуальность, одобряет его интересы, поддерживает планы. Большая часть родителей проявляет интерес к тому, что интересует ребенка, высоко оценивает способности ребенка, поощряет самостоятельность и инициативу ребенка, старается быть с ним на равных.

Результаты, полученные в ходе проведения психодиагностической методики, направленной на исследование агрессивности подростков, мы представили в виде диаграммы.

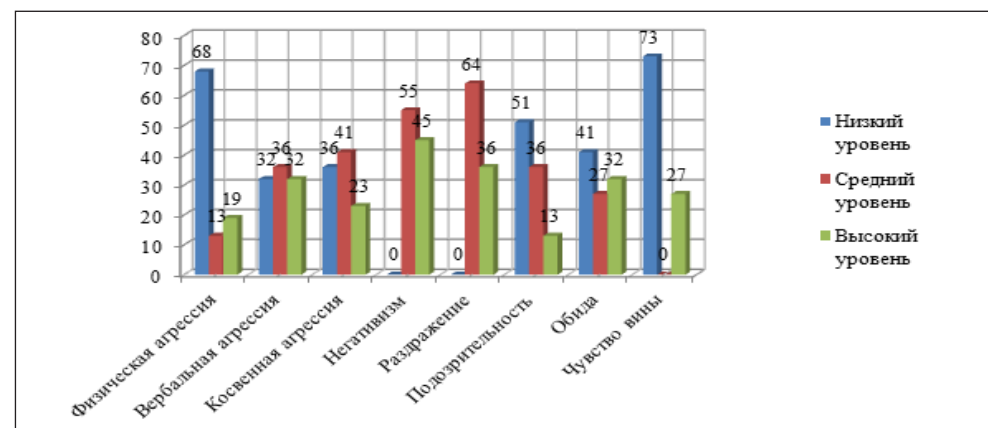


Рис. 2. Диаграмма полученных результатов по методике Басса–Дарки

Уровень проявления физической агрессии низкий, что свидетельствует о том, что подростки из данного класса в целом не стремятся использовать физическую силу против другого лица, однако, не имея других аргументов, могут прибегнуть к грубой силе.

Уровень проявления вербальной агрессии средний, что свидетельствует о том, что ребята, принявшие участие в исследовании, могут выражать негативные чувства как через форму (ссора, крик), так и через содержание словесных обращений к другим лицам (угроза, обидные слова).

Уровень косвенной агрессии в среднем по классу не выходит за пределы нормы, что позволяет нам охарактеризовать испытуемых следующим образом: в целом они не склонны либо склонны к эпизодическому использованию окольным путем направленных против других лиц сплетен, шуток и проявлению ненаправленных, неупорядоченных взрывов агрессии (в крике, оскорблении и т. д.).

Уровень проявления негативизма средний, что свидетельствует о том, что в целом для класса не характерна оппозиционная форма поведения, направленная против авторитета и руководства. В целом можно сказать, что подростки, принявшие участие в исследовании, стремятся к соблюдению требований, правил, норм поведения.

Средний уровень раздражения свидетельствует о том, что в целом для подростков не свойственна готовность при малейшем возбуждении проявлять вспыльчивость, резкость, грубость.

Уровень проявления подозрительности низкий, что говорит о том, что для учеников, принявших участие в исследовании, не характерна склонность к подозрению и осторожному отношению к людям, проистекающим из убеждения, что окружающие намерены причинить вред.

Уровень проявления обиды низкий, что свидетельствует о том, что подростки не проявляют ненависти к окружающим.

Уровень проявления чувства вины в целом по классу низкий, что говорит о том, что в целом в классе нет большого количества ребят, которые имеют по отношению к себе убеждения, что они являются «плохими людьми» или поступают плохо: вредно, злобно, бессовестно и т. д.

Таким образом, по результатам исследования выявлено, что у учащихся наблюдается средний уровень агрессивности. Что является предпосылкой к возникновению девиантного поведения подростка в целом.

Методы математической статистики позволили утверждать, что тип детско-родительского отношения влияет на агрессивность подростков. Из полученных результатов мы видим, что при таких типах детско-родительских отношений, как кооперация и принятие, показатель агрессивности находится в норме. А при таких типах детско-родительского отношения, как отвержение, контроль и «маленький неудачник», уровень агрессивности выходит за пределы нормы. Следовательно, опираясь на полученные данные, наша гипотеза подтверждает то, что тип детско-родительских отношений влияет на агрессивность подростков.

Обобщая результаты исследования типа детско-родительского отношения и его влияния на агрессивность подростков, матерей, принявших участие в опросе, можно разделить на несколько групп, исходя из их отношения к детям и к их воспитанию.

Наиболее ярко это проявилось у родителей, которые придерживаются такого стиля семейного воспитания, как авторитарная гиперсоциализация, сопряженная с низкой степенью принятия ребенка. Родители, придерживающиеся данного типа семейного воспитания, возлагают слишком большие ожидания на ребенка, требуют от него взрослого поведения, чрезмерно требовательны к нему. Все действия ребенка подчинены жесткому контролю, при этом родителей особо не интересует, что думает ребенок по тому или иному поводу, малейший проступок со стороны ребенка воспринимается как постыдный, недостойный и т. п. В своем поведении дети копируют своих родителей. Так, они не умеют показывать свое теплое отношение к друзьям, высмеивают их за «ненужные нежности». Дети стремятся доминировать в классе любой ценой, в том числе и с применением силы. Они стремятся соответствовать образу «сильного и успешного взрослого», но расценивают как силу отказ от проявления эмоций, как положительных, так и отрицательных (кроме гнева и раздражения). Они побаиваются своих родителей, стремятся вызвать их положительную оценку.

Наименьшие показатели агрессии у детей, родители которых придерживаются стиля семейного воспитания, основанного на принятии ребенка, заинтересованности в его жизни, систематическом и ненавязчивом контроле, стремлении оказать помощь ребенку, если ему это нужно. Их дети более общительны, доброжелательны, они стремятся поделиться своими

переживаниями с родителями или другими взрослыми и детьми.

Результаты проделанной работы доказали достоверность выдвинутой нами гипотезы. А именно мы доказали, что детско-родительские отношения влияют на агрессивность подростков.

Полученные результаты позволили составить методические рекомендации по оптимизации детско-родительских взаимоотношений:

- доброжелательный, спокойный и доверительный стиль общения;
- избегайте крайностей: нельзя позволять ребенку делать все, что ему захочется, но и нельзя все запрещать;
- своим поведением показывайте ребенку пример: сдерживайте свои эмоции;
- уделяйте ребенку достаточно внимания, чтобы он не считал себя забытым;
- не надо потакать ребенку, не изменяйте свои требования;
- помните, что повышение голоса и применение физических наказаний – самые неэффективные способы преодоления агрессивности.

Литература

1. Бэррон, Р. Агрессия / Р. Бэррон, Д. Ричардсон. – СПб. : Питер, 2012. – 352 с.
2. Котова, Е. В. Исследование особенностей детско-родительских отношений / Е. В. Котова. – Красноярск : РИО КГПУ им. В. П. Астафьева, 2010. – 176 с.
3. Неблагополучная семья и девиантное поведение несовершеннолетних : учеб. пособие / И. С. Ганишина, А. И. Ушатиков. – М. : НПО «Модэк», 2010. – 288 с.
4. Разумова, А. В. Стили семейного воспитания и восприятие родителями своих детей / А. В. Разумова // Вестник Московского университета. – 2013. – № 1. – С. 88–93.
5. Современный ребенок. Энциклопедия взаимопонимания / под ред. А. Я. Варги. – М. : ОГИ; Фонд научных исследований «Прагматика культуры», 2012. – 640 с.
6. Эйдемиллер, Э. Г. Психология и психотерапия семьи / Э. Г. Эйдемиллер, В. Юстицкий. – 2-е изд., расшир. и доп. – СПб. : Питер, 2013. – 120 с.

Кулик К. С.

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК СРЕДСТВО ИХ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО И ТВОРЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

«Дети охотно всегда чем-нибудь занимаются. Это весьма полезно, а потому не только не следует им мешать, но нужно принимать меры к тому,

чтобы всегда у них было что делать» , так сказал основоположник дидактики XVII века Ян Амос Каменский [2].

Известно, что каждый ребенок от природы любознателен и полон желания учиться, и именно на начальной ступени обучения он стремится к творчеству и познанию. Для учеников начальных классов характерны любознательность, желание узнавать новое об окружающем мире, стремление к активной деятельности. Дети в этом возрасте с удовольствием фантазируют, экспериментируют, делают маленькие открытия. В данном аспекте исследовательская деятельность является одним из важнейших способов получения ребенком представления об окружающем мире. Это одна из прогрессивных форм обучения в современной школе. В процессе ее осуществления дети приобретают богатый опыт совместной деятельности. Она позволяет наиболее полно выявлять и развивать как интеллектуальные, так и творческие способности детей.

Естественно, что детская потребность в исследовательском поиске обусловлена биологически. Всякий здоровый ребенок рождается исследователем. Неутолимая жажда новых впечатлений, любознательность, стремление наблюдать и экспериментировать, самостоятельно искать новые сведения о мире традиционно рассматриваются как важнейшие черты детского поведения. Ребенок настроен на познание мира и хочет его познавать. Именно это внутреннее стремление к познанию через исследование порождает исследовательское поведение и создает условия для исследовательского обучения.

Российские школы осуществили переход на новый ФГОС НОО, в котором одно из центральных мест, несомненно, занимает проблема развития исследовательских умений учащихся. В данных условиях возрастает интерес к личности, имеющей основы и навыки исследовательского характера, способной самореализоваться, создать что-то новое или преобразовать.

Проблемам изучения исследовательских умений младших школьников посвящено сегодня достаточно много исследований, их анализ позволяет нам сделать вывод, что исследовательская деятельность младших школьников – это творческая деятельность, направленная на постижение окружающего мира, открытие детьми новых для них знаний и способов деятельности. Она обеспечивает условия для развития их ценностного, интеллектуального и творческого потенциала, является средством их активизации, формирования интереса к изучаемому материалу, позволяет формировать предметные и общие умения.

В свою очередь, исследовательскую деятельность, по мнению А. И. Савенкова, можно определить как условие для развития способности смотреть и видеть, наблюдать для развития личности в целом. Исследовательская деятельность всегда активна, когда возникает какое-либо противоречие либо пробел в знаниях [2]. Ребенок, занимающийся такой деятельностью, всегда стремится объяснить все противоречия и заполнить все пробелы, тогда он чувствует удовлетворенность, а его исследовательские умения качественно растут.

Под исследовательскими умениями мы будем понимать интеллектуальные и практические умения, обусловленные самостоятельным выбором и применением приемов и методов исследования на доступном детям материале.

Изучив работы А. И. Савенкова, мы выяснили, что исследовательские

умения включают в себя множество видов деятельности, к ним относятся: умения видеть проблемы; задавать вопросы; выдвигать гипотезы; давать определения понятиям; классифицировать; сравнивать; наблюдать; проводить эксперименты; делать выводы и умозаключения; устанавливать причинно-следственные связи; структурировать материал; работать с текстом; доказывать и защищать свои идеи [2].

Не менее важным в исследовательской деятельности является создание благоприятных условий формирования исследовательских умений младших школьников, среди которых выделяются: мотивированность, помогающая учащимся видеть смысл их творческой исследовательской деятельности, возможность самореализации и самосовершенствования, целенаправленность и систематичность, творческая среда, психологический комфорт, личность педагога и учет возрастных особенностей, так как обучение исследовательским умениям должно осуществляться на доступном для детского восприятия уровне, само исследование быть посильным, интересным и полезным.

Несомненно, значение исследовательской деятельности для развития творческого потенциала и исследовательских умений стимулирует широкое распространение и внедрение в образовательный процесс различных форм исследовательской деятельности. И здесь очень важно, чтобы ребенок на самом первом этапе своего обучения в школе мог прикоснуться к многообразию окружающей действительности, удивиться ее тайнам и в процессе ее познания испытать радость творчества, восторг открытия.

Следовательно, именно от уровня исследуемой проблемы, от ее масштаба в основном зависит дидактическая ценность детских исследований. В формировании у учащихся устойчивых интересов к сложным, комплексным, многоуровневым проблемам, дающим старт исследовательской практике, активную роль могут играть специальные игровые методики, построенные на самых разных игровых сюжетах.

А. И. Савенков отмечал вариативность форм работы исследовательского обучения. Это может быть как индивидуальная работа, тогда формируются личностные универсальные учебные действия, так и групповая, когда формируются коммуникативные универсальные учебные действия. Также можно сочетать обе формы работы. То есть сначала дети работают индивидуально, проводят опыт, наблюдение, на экскурсии собирают каждый свою информацию, а потом уже в группах или всем классом анализируют и делают выводы. Различные формы работы позволяют разнообразить исследовательскую работу и делать ее еще более интересной. К тому же психология ребенка такова, что ему будет интересно поделиться с другими, что же он узнал, открыл, исследовал [2].

В любом случае, формирование исследовательских умений у детей несомненно зависит от учителя. От учителя требуется создание дидактических условий для включения младших школьников в активную познавательную деятельность, использование исследовательских методов обучения, где наряду с приобретением знаний организуется собственная практическая деятельность детей. Для этого существует достаточно большой арсенал технологий, методов и средств: проблемное обучение, поисковые методы; частично-поисковые методы; метод проектов [1].

Использование практических методов обучения – упражнений, практических и лабораторных работ – способствует развитию умений сравнивать, наблюдать, выделять главное и второстепенное, делать выводы и др.

Прибегая к частично-поисковому методу, учитель организует и направляет деятельность учеников при выполнении отдельных этапов поиска, намечает его шаги, конструирует задание, разбивает его на вспомогательные части.

В ходе применения частично-поискового метода у младших школьников развиваются умения планировать, осознавать цель своей деятельности; вырабатываются приемы анализа и синтеза, умение изменять способ действия соответственно задаче, видеть новые проблемы в традиционной ситуации, выбирать результативный способ их решения.

Метод проектов ориентирован на самостоятельную деятельность школьников, которая может осуществляться индивидуально, в паре или группе в течение определенного временного промежутка (от одного урока до нескольких) [1]. В основу метода проектов положена идея направленности учебно-познавательной деятельности на результат, который достигается в процессе решения той или иной проблемы.

Для формирования умений исследовательской работы на уроках окружающего мира активно используются познавательные и занимательные задания.

Для нас было очень важно выделить условия формирования исследовательских умений.

Умение выдвигать гипотезы. Мы выделили следующие условия для такого типа заданий: «Найди причину события...» (например, «Почему заяц белый или трава пожелтела?»).

Для развития умения классифицировать: «Продолжи ряд: полезные ископаемые – это уголь, нефть...», «Раздели на группы», «Найди общий признак у предметов» и др.

Умения наблюдать хорошо развивают задания, заставляющие ребенка разобраться в сплетенных линиях: «Узнай, кто где живет?», «Что изображено на рисунке?» и др.

Способности к умению анализировать зрительные образы тренируют задания с намеренно сделанными ошибками: «Что перепутал художник?», «Найди отличия у предметов». При ответе на поставленные в задании вопросы следует приучать школьников начинать со слов: «Я думаю...», «По моему мнению...». Тогда у детей будет формироваться умение выражать собственные мысли.

При знакомстве с передовым педагогическим опытом мы обратили внимание на то, что педагоги отмечают возрастание и степени самостоятельности учащегося, развитие в целом учебно-познавательного интереса [3]. Именно создание поисково-исследовательских ситуаций на уроках создает условия для познавательной активности и желание узнавать все новое и новое.

Литература

1. Зеленская, Е. Н. Учебные проекты младших школьников / Е. Н. Зеленская // Начальная школа. – 2005. – № 9.

2. Савенков, А. И. Методика исследовательского обучения младших школьников / А. И. Савенков. – Самара : изд. дом «Федоров», 2010.

3. Сандалова, Н. Н. Формирование исследовательских умений у младших школьников / Н. Н. Сандалова // Начальная школа. – 2015. – № 6.

Кытманова А. В.

ВЛИЯНИЕ УГОЛЬНОГО РАЗРЕЗА НА ПОЧВЫ ЛЕСНОГО ФОНДА НА ПРИМЕРЕ СОЛНЦЕВСКОГО УГОЛЬНОГО РАЗРЕЗА ЮЖНЫЙ II ОЧЕРЕДИ

За последние десять лет мировое потребление угля выросло почти на 50 %. Уголь – один из главных энергоресурсов, способных удовлетворить основные энергетические потребности растущего населения и развивающейся мировой экономики.

На территории Сахалинской области расположено 57 угольных месторождений и 11 угленосных площадей. Добычу угля здесь начали еще в 50-х годах XIX века, но, несмотря на это, развитие угольной промышленности на Сахалине считается одним из важнейших направлений, ведь оно связано с возможностью реализации экономических и социальных программ, которые направлены в конечном итоге на рост благосостояния и комфортности проживания населения острова [1].

Технологический комплекс «Солнцевский угольный разрез» расположен в Углегорском районе, и это самое крупное на Сахалине угольное месторождение. Добыча угля заметным образом влияет на состояние окружающей среды, а значит, актуальной будет разработка мер защиты от негативного воздействия разработки угля открытым способом.

На территории Солнцевского бурогоугольного разреза Южный второй очереди осуществляет отработку угля разрезов ООО «Сахалинуголь-2». Нарушение земель главным образом связано с производством горных работ, отвалообразованием, строительством объектов промплощадки, инженерных сетей и транспортных коммуникаций.

Действующий участок открытых работ размещается на территории Краснопольского лесничества ОГУ «Углегорский лесхоз». Площадь испрашиваемого земельного отвода составляет 900,2 га, в том числе под постоянный отвод – 892,3 га.

За последнее десятилетие площади нарушенных земель, созданных в результате деятельности угледобывающих предприятий, составили 6 га на 1 млн. добытого угля [2].

При угледобыче открытым способом почвенный покров претерпевает сильные изменения. На значительной площади природный почвенный слой полностью ликвидируется, а на прилегающей территории в почвен-

ном слое происходят явления, нарушающие его целостность, структуру и свойства [3].

Таблица 1

Отчуждение земельного участка для размещения объектов

Объекты угольного карьера	Площадь/га
Временная промплощадка эксплуатационного участка открытых горных работ	0,21
Эксплуатационный участок открытых горных работ	756,4
Внешние отвалы	1427,1
Внешние транспортные коммуникации	12,1

Прогноз влияния угольного разреза на почвенные ресурсы обычно включает три основных аспекта:

- изъятие почв из хозяйственного оборота и перевод их в земли иных категорий с другим статусом и целевым назначением;
- техногенное преобразование почвенного покрова на изъятых территориях;
- геохимическое загрязнение почв.

Площадь испрашиваемого земельного фонда, как отмечали выше, составляет 900,02 га (в том числе под постоянный отвод – 892,3 га), причем практически на всей указанной территории почвенный горизонт в своем естественном природном состоянии будет ликвидирован. Наиболее существенные преобразования произойдут непосредственно в зонах ведения горных работ, а также на участках размещения породных отвалов. При разработке проектируемого карьера вскрышные породы транспортируют на внешние отвалы и внутренние бульдозерные отвалы.

Второй аспект – преобразование почвенного покрова выявили на территории промплощадки, а также на участках, выделенных под сооружения инженерного обеспечения (линия электропередачи, подъездные дороги и др.). При этом почвы естественно-генетического сложения практически прекратят свое существование и перейдут в категорию различного рода «урбаноземов» или «почвогрунтов».

Специфичность отработки углей открытым способом заключается в загрязнении почвенного покрова глубинными горными породами, вынесенными за поверхность. Такое загрязнение почвы имеет место вокруг породных отвалов и технологических дорог. В результате работы не исключено засорение (II степень деградации) почвенного покрова горными породами.

В качестве техногенных преобразований можно рассматривать иссушение почвенно-грунтовых вод до рабочих горизонтов разреза, и тогда водное питание почвы будет осуществляться исключительно атмосферными осадками, которые, свою очередь, легко дренируют вглубь по трещинам в горизонты почвы.

Если рассматривать вероятность геохимического преобразования по-

членного покрова на окружающей производственную сферу территории, то, прежде всего, следует учесть, что загрязнение это может носить опосредственный характер, прежде всего через выбросы в атмосферу. Следует учесть, что в пылеобразование основной вклад вносят технологические процессы – добычные, буровзрывные работы, погрузка, перевалка и транспортировка. При прогнозе геохимического загрязнения почвы можно предположить изменения химизма почвы, прежде всего, за счет поступления угольной и породной пыли. Здесь следует учесть, что содержание вредных веществ и токсичных элементов в среднем находится ниже ПДК, потому в данном аспекте произойдет не столько загрязнение почв, сколько нарушение балансового соотношения в содержании ряда элементов. Экогеохимические опасности такие изменения в почвенной сфере не представляют. Вследствие поступления угольной пыли идет увеличение содержания гумуса, что можно рассматривать как действие мелиорирующего характера.

Определяющее значение в данной ситуации имеют аномально высокие концентрации биологически активных элементов, которые в углях, вмещающих породах Солнцевского угольного карьера зафиксированы не были. Наиболее вероятным в данных условиях представляется загрязнение почв нефтепродуктами.

Таким образом, можно сделать вывод, что в результате деятельности предприятия почвенный покров испытывает сильные изменения. Следует учесть, что почвенный покров в условиях Сахалина – один из самых уязвимых компонентов биосферы. Опыт работы на угледобывающих предприятиях свидетельствует, что даже при благоприятных условиях восстановление почвенного покрова длится не менее 10–15 лет. Особенно медленно протекает накопление гумуса и рост мощности гумусового горизонта (для сравнения растительный покров может восстановиться в течение пяти-семи лет). В результате своей деятельности на значительной площади природный почвенный слой полностью ликвидируют, а на прилегающей территории в почвенном слое происходят явления, нарушающие его целостность, структуру и свойства. В соответствии с «Основными положениями о рекультивации земель, снятии и рациональном использовании плодородного слоя», утвержденными Приказом МПР № 67 от 22 декабря 1995 г., земли, нарушенные при разработке месторождений полезных ископаемых, складировании отходов, подлежат рекультивации [4].

Испрашиваемый участок расположен на территории лесничества. Лесные ресурсы представлены защитными и эксплуатационными лесами, а значит, рекультивация на данной территории будет значительным образом связана с посадкой лесных культур, преобладающих там ранее (каменная ольха, береза).

Литература

1. Долгосрочная программа развития угольной промышленности России на период до 2030 года 2012 г. – С. 7.
2. Технический проект разработки участка Южный Солнцевского бурогоугольного месторождения в Углегорском районе Сахалинской области, 2015 г. – 58 с.
3. Геологический отчет с подсчетом запасов угля на участке Южный,

II очередь Солнцевского бурогоугольного месторождения. – Т. 1. – Кн. 1. – 2015. – 28 с.

4. Документ об утверждении «Основных положений о рекультивации земель, снятии, сохранении и рациональном использовании плодородного слоя почвы». – 1995. – 15 с.

*Лукашова Н. А.,
Кутбиддинова Р. А.*

ВЗАИМОСВЯЗЬ КОНЦЕНТРАЦИИ ВНИМАНИЯ И ПРОИЗВОЛЬНОГО ЗАПОМИНАНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Впечатления, которые человек получает об окружающем мире, оставляют определенный след, сохраняются, закрепляются, а при необходимости и возможности – воспроизводятся. Эти процессы называются памятью. Память лежит в основе способностей человека, является условием обучения, приобретения знаний, формирования умений и навыков. Данный познавательный процесс можно определить как способность к получению, хранению и воспроизведению жизненного опыта.

Развитие основных познавательных процессов ребенка в дошкольном и младшем школьном детстве может идти стихийно и управляемо, организовано и неорганизовано, и уровень интеллекта ребенка существенно зависит от того, насколько продуманным было обучение ребенка в семье и в образовательных учреждениях.

Под влиянием новых видов деятельности, которыми овладевает дошкольник, новых требований, предъявляемых ему взрослыми, перед ребенком возникают особые задачи – сосредоточить и удержать на чем-то внимание, запомнить материал и потом его воспроизвести, построить замысел игры, рисунка и т. п. Чтобы иметь возможность разрешить эти задачи, ребенок пользуется теми или иными способами, которые он усваивает от взрослых. Тогда и начинают формироваться специальные действия внимания, памяти, воображения, благодаря которым они приобретают произвольный, преднамеренный характер.

Внимание – важная сторона познавательной деятельности ребенка. «Внимание, – писал К. Д. Ушинский, – есть та дверь, которую не может миновать ни одно слово ученья, иначе оно не попадет в душу ребенка». Внимание – психический процесс, который является условием успешного осуществления любой деятельности детей, как внешней, так и внутренней, а его продуктом – ее качественное выполнение.

Проблемой изучения внимания в течение многих десятков лет занимались и занимаются известные зарубежные и отечественные психологи

и педагоги (Дж. Миль, И. Гербарт, Т. Рибо, С. Л. Рубинштейн, Н. Ф. Добрынин, Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, Л. Н. Леонтьев, Р. С. Немов, Г. А. Урунтаева и многие другие).

По мнению С. Л. Рубинштейна, внимание – это избирательная направленность на тот или иной объект и сосредоточенность на нем, углубленность в направленную на объект познавательную деятельность.

Л. С. Выготский и Л. Н. Леонтьев указывали на существенное значение речи для внимания, так как при посредстве слова происходит указание предмета, на котором надо сосредоточиться.

П. Я. Гальперин определяет внимание как идеальное, свернутое и автоматизированное действие контроля, учение о внимании как функции контроля – составная часть теории поэтапного формирования умственных действий.

Исходя из актуальности проблемы памяти на современном этапе, из личного интереса к психологическим процессам памяти и к ее исследованию, мы определили тему данной работы «Взаимосвязь концентрации внимания и произвольного запоминания у детей старшего школьного возраста».

С целью определения взаимосвязи концентрации внимания и произвольного запоминания у детей старшего дошкольного возраста нами было проведено эмпирическое исследование. Гипотезой выступило предположение о том, что между произвольным запоминанием и концентрацией внимания у детей старшего дошкольного возраста существует взаимосвязь: чем выше уровень концентрации внимания, тем выше уровень произвольного запоминания у детей старшего дошкольного возраста.

В процессе исследования нами использовались следующие методы: анализ литературы по проблеме исследования; диагностика концентрации внимания дошкольников; диагностика произвольного запоминания дошкольников; метод математической статистики г-критерий Спирмена.

Базой исследования выступило МБДОУ «Детский сад № 54 “Белоснежка” г. Южно-Сахалинска». В качестве объекта экспериментального исследования выступили дошкольники старшей группы. В эксперименте принимали участие 22 человека в возрасте от пяти до шести с половиной лет.

К основной группе здоровья относятся все дети. Общую характеристику группы по дисциплине на занятиях и вне занятий можно охарактеризовать как дисциплинированную, доброжелательную, в группе имеются три явных лидера, которые организуют вокруг себя других детей.

В своей возрастной категории группа занимает ведущие позиции в интеллектуальном развитии, развитии гигиенических навыков.

В группе есть отстающий мальчик (у ребенка неблагополучная семья, алкогольная зависимость родителей видна по ребенку – низкий лоб, маленькие, неправильно расположенные глаза, укороченный нос с западающей переносицей, уши неправильной формы), но дети его не отвергают и принимают во все игры и микрогруппы.

Инициативу в выполнении порученных занятий проявляют два ребенка. Большая часть ребят исполнительны, но инициативу не проявляют.

Воспитатели группы отличаются демократичным стилем взаимодействия с детьми, доброжелательностью и тактичностью, в меру строги. Име-

ют высшую категорию, стаж педагогической деятельности – более 15 лет.

Воспитатели ведут коллектив с ясельной группы, взаимопонимание между детьми и между детьми и воспитателями видно как на занятиях, так и в досуговой деятельности.

В ходе эмпирической работы присутствовали не все дети – четверо детей не посещали детский сад по различным причинам в описываемый период. За все время работы эмоциональная отзывчивость и работоспособность детей находились на достаточно высоком уровне – детям было интересно принимать участие в исследовании, дети с удовольствием шли на контакт.

Для выявления концентрации внимания нами была проведена методика «Коррективная проба». Для диагностики произвольного запоминания нами был использован тест на память «Запоминание 10 слов», автор – А. Р. Лурия. Полученные нами в ходе эмпирического исследования данные подвергались анализу, математической обработке и обсуждению. Высокий уровень концентрации внимания имеют два человека (10%). Дети с высоким уровнем концентрации не отвлекались во время выполнения задания, быстро и четко выполняли инструкцию. Задание не вызвало у них затруднений. Средний уровень выражен у 15 детей (75%). Дети допускали ошибки в выполнении задания, отвлекались, смотрели по сторонам. Несколько человек даже попросили повторить задание. Низкий уровень представлен у трех детей (15%).

Высокий уровень произвольного запоминания имеют четыре человека (20%), что свидетельствует о развитой способности заучивания слов. Средний уровень выражен у 11 детей (55%). Это говорит о том, что у этих детей развита способность к заучиванию слов, следовательно, они обладают высоким уровнем образной и слуховой памяти. Ниже среднего уровня показали результаты три человека (15%). Низкий уровень представлен у двух детей (10%). У некоторых детей наблюдалось «угадывание», эти испытуемые называли предметы своего окружения либо предметы, к которым они не равнодушны, то есть свои любимые предметы, возможно, игрушки. Можно предположить, что с этими детьми не достаточно занимаются для развития их как образной, так и слуховой памяти.

Следует заметить, практически все дети воспроизводили сначала только первые и последние слова, но вскоре исправлялись, и практически все называли весь ряд слов. Также были отмечены изменения слов по принципу их схожести или по схожести назначений этих предметов.

По результатам проведенного исследования стоит отметить, что гипотеза исследования о том, что между концентрацией внимания и произвольным запоминанием имеется корреляционная связь, на данной выборке подтвердилась: у детей с высоким уровнем концентрации внимания выше показатель произвольного запоминания.

Литература

1. Кулагина, И. Ю. Возрастная психология (Развитие ребенка от рождения до 17 лет) : учеб. пособие / И. Ю. Кулагина. – М. : изд-во УРАО, 1997. – 176 с.
2. Люблинская, А. А. Детская психология : учеб. пособие для студ. пед. ин-тов / А. А. Люблинская. – М. : Просвещение, 1971. – 415 с.
3. Мухина, В. С. Психология дошкольника : учеб. пособие для студ. пед.

ин-тов и учащихся пед. училищ / под ред. Л. А. Венгера. – М. : Просвещение, 1975. – 239 с.

4. Психология для студентов вузов / под общ. ред. проф. Е. И. Рогова. – М. : ИКЦ «МарТ», 2004. – 560 с.

5. Психология и педагогика : учеб. пособие для вузов / сост. и отв. ред. А. А. Радугин ; науч. ред. Е. А. Кротков. – М. : Центр, 2003. – 256 с.

6. Психология развития / под ред. Т. Д. Марцинковской. – М. : изд. центр «Академия», 2001. – С. 206–207.

7. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии : в 2 т. / С. Л. Рубинштейн. – Т. I. – М. : Педагогика, 1989. – 448 с.

8. Урунтаева, Г. А. Диагностика детей дошкольного возраста / Г. А. Урунтаева. – М. : Академия, 1997. – 251 с.

Луценко А. А.

ФОРМИРОВАНИЕ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

Важнейшим компонентом учения являются мотивы, побуждения, которыми ученик руководствуется, осуществляя те или иные учебные действия либо учебную деятельность в целом. И чтобы учение возникло, в учебной ситуации должны быть мотивы, движущие ученика к овладению определенными знаниями и умениями.

Проблема учебной мотивации, возникающая в младшем школьном возрасте, становится достаточно важной для педагога. Ее актуальность обусловлена введением новых образовательных стандартов, определяющих становление учебно-познавательной самостоятельности, которая непосредственно зависит от особенностей мотивации школьника.

Л. С. Выготский рассматривал мотивацию в широком смысле слова «как некий костяк личности, к которому притягиваются такие ее свойства, как направленность, ценные ориентации, установки, социальные ожидания, притязания, эмоции, волевые качества и другие социально-психологические характеристики» [4].

Я считаю, что учение в школе – это основной род деятельности ученика, и его основная цель – успешное усвоение знаний и умений, необходимых для того, чтобы он смог их использовать в дальнейшем для себя, а значит, и для общества. Поэтому каждого ученика можно оценить по тому, как он относится к учебе и каковы его собственные цели.

Несмотря на важность и практическую востребованность знаний мотивационной сферы учебной деятельности школьников, ее теоретическая разработанность до сих пор не удовлетворяет запросам реальной школьной практики.

Психологическое изучение мотивации и ее формирование – это две стороны одного и того же процесса воспитания мотивационной сферы целостной личности ученика. Изучение мотивации – это выявление ее реального уровня и возможных перспектив, зоны ее ближайшего развития у каждого ученика и класса в целом. Результаты изучения становятся основой для планирования процесса формирования. Само по себе формирование является целенаправленным, если учитель сравнивает полученные результаты с тем исходным уровнем, который предшествовал формированию, и с теми планами, которые были намечены.

Изучать и формировать мотивацию ученика учитель вполне может и сам (не дожидаясь, например, прихода школьного психолога) посредством длительного наблюдения за учеником в реальных жизненных условиях, анализа повторяющихся суждений и поступков учащихся, благодаря чему учитель может делать достаточно достоверные выводы, намечать и корректировать пути формирования.

Изучение и формирование мотивации учения должны иметь объективный характер, с одной стороны, и осуществляться в гуманной, уважительной к личности ученика форме – с другой.

Объективность изучения и формирования мотивации учащихся достигается тем, что при этом учителю надо исходить не из оценок и субъективных мнений, а из фактов. Факты же надо уметь получать с помощью специальных психологических методов и методических приемов. Планирование учителем процесса формирования строится именно на основе результатов психологического изучения ученика.

Другой важной стороной изучения и формирования мотивации учащихся является обеспечение гуманных отношений между учителем и учеником. При этом главной задачей изучения в школе является не отбор детей, а контроль за ходом их психического развития с целью коррекции обнаруживаемых отклонений, в том числе только намечающихся. При изучении психологических особенностей конкретного ребенка надо сравнивать его не с другими детьми, а с ним самим, его прежними результатами, оценивать его по индивидуальному вкладу в то или иное достижение.

Очень важно изучать и формировать мотивацию не только у неуспевающих и трудновоспитуемых учащихся, но и у каждого, даже внешне благополучного ребенка. При изучении мотивации у каждого школьника надо выявить состояние его познавательной и мотивационной сферы (стремление учиться, мотивы), волевой и эмоциональной сферы (цели в ходе учения, переживания в процессе учения). Для каждого ученика желательно иметь обоснованный план формирования его мотивации.

Учебно-познавательные мотивы (интерес к процессу, содержанию и способам усвоения знаний) формируются в самом ходе активной учебной деятельности, а не предшествуют ей. Задача учителя и состоит в том, чтобы уже в младшем школьном возрасте заложить и развивать во взаимосвязи широкие социальные мотивы, побуждающие школьника овладевать в учебной работе активной гражданской и общественной позицией, и учебно-познавательные как самые действенные и бескорыстные мотивы, заложенные в самой учебной деятельности и формирующиеся в ней.

Интересен тот факт, что широта интересов младших школьников проявляется в том, что их интересуют многие явления окружающей жизни, которые не входят в программу даже средней школы. Любознательность является формой проявления широкой умственной активности младших школьников. Непосредственность, открытость, доверчивость младших школьников, их вера в непререкаемый авторитет учителя и готовность выполнить любые его задания являются благоприятными условиями для упрочнения в этом возрасте широких социальных мотивов долга, ответственности, понимания необходимости учиться.

Младший школьный возраст – начало адаптации к школьной жизни. Вступая в него, ребенок приобретает внутреннюю позицию школьника, учебную мотивацию. Учебная деятельность становится для него ведущей. На протяжении этого периода у ребенка развивается теоретическое мышление, он создает необходимую базу для последующего обучения. От результатов обучения также зависит развитие личности младшего школьника.

Таким образом, успешность в обучении зависит не только и не столько от интеллектуальных способностей, сколько от силы и структуры мотивации, причем высокая позитивная мотивация может восполнять, по утверждению ученых, недостаток специальных способностей или недостаточный запас знаний, умений, навыков, играя роль компенсаторного фактора.

Литература

1. Безбородова, М. А. Развитие учебной мотивации у младших школьников / М. А. Безбородова // Начальная школа. – 2008.
2. Долгова, В. И. Исследование учебной мотивации младших школьников / В. И. Долгова, Ю. А. Рокицкая, Я. А. Антипина // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015.
3. Лебедева, Л. А. Мотивация учебной деятельности младших школьников / Л. А. Лебедева. – М. : Просвещение, 2014.
4. Маркова, А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте / А. К. Маркова. – М., 1983.

Маслов И. В.

ОСОБЕННОСТИ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО СОПРОВОЖДЕНИЮ ПОВЫШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГА

Модернизация российского образования требует новых условий реализации повышения профессиональной компетентности педагогов. Менеджмент системы образования ориентирован на введение инновационных методов в управление методической работой в школе, позволяющей макси-

мально удовлетворять потребности педагогов в получении своевременной методической помощи, удовлетворяя при этом поступающие требования на самореализацию. Принципиальной стратегией можно рассматривать профессиональную информированность учителя, которая должна находиться в постоянном и непрерывном развитии. Можно утверждать, что правильно организованная методическая служба на базе образовательной организации способствует непрерывности профессионального образования педагога и становлению новой системы профессионально-педагогических ценностей [2].

Изучение передового педагогического опыта по реализации новых моделей и содержания непрерывного профессионального образования позволило выделить следующие противоречия:

- потребность модернизации системы управления методической работы в образовательном учреждении и отсутствие теоретических основ стратегии и тактики модернизации;
- повышенные требования к работе педагогов и неготовность к удовлетворению данных ожиданий педагогического состава в силу недостаточности научно-методической и технологической поддержки их деятельности;
- консервативность традиционных подходов в управлении методической работы и недовольство педагогов устаревшими формами, методами, содержанием методической работы.

Методическая работа – это основная образовательная деятельность, представляющая из себя совокупность систематических мероприятий, проводимых администрацией образовательного учреждения, которая направлена на формирование условий с целью реализации профессиональных и личностных качеств педагогов. Методическая работа основывается на принципах научности, личной деятельности, индивидуально-дифференцированного подхода, а также принципа системности.

Методическая работа связана с научно-исследовательской деятельностью педагога. Это поиск новых, в наибольшей степени подходящих и эффективных форм и методов организации, проведения и обеспечения образовательного процесса. Традиционно это достигается посредством научных семинаров, курсовой подготовки, практического функционирования, самообразования, аттестации педагогов, участия в конкурсах, смотрах, анализа и самоанализа деятельности педагога. Для презентации и распространения опыта работы организуются ярмарки, конференции, круглые столы, дискуссии, выставки и т. д. Особое внимание уделяется стимулированию активности педагогов, в первую очередь, через участие в профессиональных конкурсах. И как результат – рост профессионального мастерства и компетентности педагога.

Эффективность методической работы тесно связана со следующими факторами:

- придание работе методических объединений целевого характера, в соответствии с совершенствованием компетенции и профессионально-практического мастерства педагога;
- информационные, кадровые, материально-технические ресурсы;
- построение методической работы, ее содержания, структуры и фор-

мы на основе мониторинговых исследований;

– учет мотивации педагога в повышении профессиональной творческой деятельности;

– углубление научно-теоретического и экспериментального направления в содержании методической работы;

– индивидуализация в работе с педагогами, в том числе использование различных форм сопровождения и поддержки, самообразования и осуществление социального партнерства и сетевого взаимодействия.

Все они, на наш взгляд, предполагают другой подход в организации методической службы. Это может стать методическое сопровождение профессиональной компетенции педагога.

Методическое сопровождение педагога – основной критерий для организации методической деятельности в современной образовательной организации. Основная цель такой формы – максимально удовлетворять потребности и требования педагогов в получении своевременной методической помощи при решении образовательных задач в условиях постоянного изменения в системе образования.

На наш взгляд, целесообразно различать понятия «методическое сопровождение» и «методическое обеспечение».

В узком понимании «методическое обеспечение» – это учебно-методический комплекс (то есть разнообразные методические ресурсы, методические разработки, оснащающие и способствующие более эффективной реализации профессиональной педагогической деятельности). В широком значении процесс методического обеспечения направлен на формирование разных видов методической продукции: разнообразные программы, дидактические пособия-рекомендации, а также ими могут быть совместные (коллективные) продукты педагогического опыта; результаты апробации и введения в практику более эффективных методик и технологий с целью информирования о собственной деятельности.

«Методическое сопровождение» – процесс, направленный на поиск и решение актуальных для преподавателя проблем профессиональной деятельности, включающий актуализацию и диагностику имеющихся затруднений на основе информационного поиска вероятного и актуального пути решения проблемы. А «продвижение» педагога осуществляется по индивидуальному образовательному маршруту как целенаправленно проектируемой дифференцированной образовательной программе, обеспечивающей педагогу позицию субъекта в самоопределении и самореализации. Такая маршрутная система обучения позволяет реализовать личностно-ориентированный подход в образовании.

Сопровождение педагога осуществляется непрерывно, с опорой на личностно-ориентированный подход и содержит в себе несколько этапов:

- диагностику и анализ уровня профессиональной компетентности;
- определение и реализацию маршрута сопровождения;
- рефлексию полученных результатов.

На этапе диагностики определяются профессиональные потребности и существующие профессиональные затруднения педагога. На этом этапе методисты изучают рабочие программы педагога и знакомятся с педагогической

деятельностью. Работа в консультационном режиме способствует определению затруднений и личного запроса на оказание помощи. «Оценочный лист профессиональной деятельности педагогов» фиксирует результаты данного этапа. Одним из важных результатов такого сопровождения является развитие готовности педагогов к дальнейшему самообразованию.

Методологический семинар способствует определению «места» педагога в реализации целевого характера научно-методической темы образовательной организации.

В связи с этим методическое сопровождение можно рассматривать как процесс образовательного взаимодействия, ориентированный на интересы, активность, инициативность самого педагога и открыто рефлексивную позицию методиста (сопровождающего). И тогда индивидуальный образовательный маршрут – это персональный путь реализации личностного потенциала каждого педагога. И самое главное – на стадии реализации он выступает как субъект осуществления качества образования.

Изучение опыта работы по данному направлению инновации показал, что реализация методического сопровождения педагогов позволяет достичь следующих позитивных изменений:

– наличие позитивной динамики в повышении профессиональной компетенции педагога;

– стимулирование потребности к развитию личностного и профессионального потенциала в профессиональной сфере.

Литература

1. Абдуразаков, М. М. Инновационная деятельность учителя в условиях перехода к качественно новому образованию / М. М. Абдуразаков, И. Н. Симонова // Педагогическое образование и наука. – 2011. – № 10.

2. Вербицкий, А. А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции / А. А. Вербицкий, О. Г. Ларионова. – М.: Логос, 2010. – 336 с.

*Медведева Д. А.,
Кутбиддинова Р. А.*

ФОРМИРОВАНИЕ КРЕАТИВНОСТИ В СТАРШЕМ ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ ПОСРЕДСТВОМ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ТРЕНИНГА

Способность молодого поколения к необычному видению происходящего в мире, их решительность и готовность к открытию неожиданных способов решения проблем – это большой капитал общества. В ситуации, когда каждый хочет занять свое выгодное место и быть конкурентоспо-

способным, только креативно действующий человек сможет добиться высоких успехов. Особенно данное качество важно для предприимчивых, способных взять на себя большую ответственность за внесение изменений в жизнь общества людей.

На наш взгляд, вышеизложенная информация дает нам право полагать, что от качества развития креативности во многом зависит успех и процветание страны в политической, культурной и экономической сферах.

Несмотря на большие преимущества, креативности до сих пор не придается должное значение во многих сферах жизни. Так, например, в образовании, которое по природе своей несет ответственность за то, чтобы ученики добивались успеха во взрослом возрасте, использование термина «креативность» можно встретить в учебных изданиях, но намного реже в конкретных разработках и применении в повседневной учебной реальности.

Проблема творческого мышления во все времена вызывала интерес, побуждая людей к изучению, но в далеком прошлом не было такой необходимости, как сейчас, в век научно-технического процесса, в людях, способных мыслить оригинально, гибко, продуктивно, быстро адаптироваться к меняющимся условиям, не стандартно и не шаблонно решать возникающие проблемы. Ведь с каждым годом жизнь становится разнообразнее и сложнее.

Учитывая то, что процент интеллектуального труда в разных отраслях профессий постоянно растет, а основная деятельность, связанная с исполнением, перекладывается на технику, становится понятным, что способность креативно мыслить является важной составляющей и ее необходимо развивать. И развивать ее лучше начиная со школьных лет, внося в школьные программы, и максимально их реализовывать.

Подростковый возраст считается благоприятным для развития креативности, этот период в целом оказывает мощное влияние на становление личности, у подростков активно проявляется творческая натура, а также желание выразить свою самостоятельность в решениях проблем, поэтому безусловно именно в это время развитие креативности станет наиболее продуктивным.

В современных программах воспитания часто встречаются призывы к развитию инициативности, креативности мышления, самостоятельности у учащихся, но на практике воплощение этих призывов выполняется не в полном объеме.

Креативность (англ. *“create”* – создавать, *“creative”* – созидательный, творческий) – это творческие способности, проявляющиеся в готовности создавать кардинально новые идеи, не похожие на традиционные или общепринятые схемы мышления и входящие в структуру одаренности в качестве независимого фактора, а также способность решать проблемы, возникающие внутри статичных систем.

Как отмечает Д. Б. Богоявленская, популярный исследователь этой проблемы: «Спонтанность творческого процесса делает его практически неуловимым для изучения естественно-научными методами. Эта спонтанность проявляется как в невозможности прогнозировать момент озарения и творческого решения, так и в неопределенности (неожиданности) самого предмета творчества, креативной идеи, которые могут возникать вне связи с целью

данной познавательной деятельности; чтобы изобретать, надо думать около.

Разными учеными понятие «креативность» трактуется по-своему: как черту личности рассматривают такие ученые, как А. Маслоу, К. Тейлор, К. Р. Роджерс; видят в ней проявление одаренности А. М. Матюшкин, Дж. Рензулли; способность личности считали креативность Э. П. Торренс, Д. П. Гилфорд, Д. В. Чернилевский, В. Н. Дружинин, Д. Б. Богоявленская, и как творческая деятельность она в понимании А. В. Хуторского.

Говоря о трудах зарубежных исследователей данной проблемы, стоит отметить внесенный вклад: Д. П. Гилфорда, Э. П. Торренса, А. Маслоу, К. Тейлора, а также Э. З. Фромм.

В отечественной науке теория креативности разрабатывалась Д. Б. Богоявленской, А. В. Морозовым, А. В. Хуторским, В. Н. Дружининым, А. М. Матюшкиным, Л. С. Выготским, Д. В. Чернилевским, Т. Т. Тажибаевым и др. Они рассматривали развитие креативности объектов учебного процесса (преподаватель, ученик, дети, учитель) в разных педагогических условиях.

Итак, под креативностью мы можем понимать многокомпонентное психологическое образование, определяющее творческие возможности человека с помощью специфических когнитивных и мотивационно-личностных свойств, актуализирующихся в проблемной ситуации.

С целью изучения возможностей социально-психологического тренинга как средства, способствующего развитию креативности мышления у подростков, мы провели экспериментальное исследование. Эксперимент производился на базе МБОУ «СОШ № 6 г. Южно-Сахалинска». В исследовании приняли участие старшие школьники в составе 54 человек в возрасте от 15 до 17 лет. Контрольная группа 10 «Б» класс и экспериментальная группа 10 «А» класс.

Нами использовались следующие методы исследования:

– анализ научной психологической литературы по педагогике и психологии;

– включенное наблюдение за подростками и беседа.

Методы психологической диагностики: 1) методика диагностики креативности (адаптированный вариант) Э. П. Торренса; 2) методика определения типа мышления и креативности Брунер Дж.

Методы математической обработки данных: U-критерий Манна-Уитни, T-критерий Стьюдента, T-критерий Вилкоксона.

Исследовательская работа проходила в виде классического эксперимента, который включал в себя три этапа.

Анализ результатов по итогам двух диагностик на констатирующем этапе эксперимента в 10 «А» показал, что 38 % старшеклассников обладают средним уровнем креативности, 68 % обладают низким уровнем развития образной креативности, в ходе тестирования не выявлено ни одного ученика с высоким уровнем развития креативности. По методике Дж. Брунера были выявлены следующие показатели: 31 % старшеклассников обладают низким уровнем развития креативности, 31 % – средним, и высокий показатель – у 38 %.

Анализ результатов первой диагностики в 10 «Б» класса по методике Э. П. Торренса дал следующие результаты: ученики с высокими показате-

лями не выявлены, средние показатели у 23 % и низкие – у 77 % учеников класса. Результаты диагностики Дж. Брунера, определяющие уровень развития креативности, показали, что 14 % учеников обладают низким уровнем развития креативности, у 38 % учащихся средние показатели, и 48 % обладают высокими показателями.

Далее нами была составлена программа социально-психологического тренинга, направленная на формирование креативности, общая продолжительность – десять дней. Данная программа была апробирована на экспериментальном 10 «А» классе. После ее реализации мы провели повторную диагностику Э. П. Торренса и Дж. Брунера.

Анализ результатов на контрольном этапе эксперимента в 10 «А» классе позволил установить, что 45 % учеников класса обладают средним показателем уровня развития образной креативности, у 55 % – низкий показатель, по методике Дж. Брунера 15 % учеников имеют низкие показатели, средние – у 35, и 50 % учеников имеют высокий уровень развития креативности. Повторная диагностика образной креативности в контрольном 10 «Б» классе дала следующий результат: 19 % класса обладают средним показателем, и 81 % учеников имеют средний уровень развития креативности. Анализ повторной диагностики по методике Дж. Брунера: 19 % – низкий уровень развития креативности, 43 % – средний, и 38 % учеников контрольной группы обладают высоким уровнем креативности по результатам данной диагностики.

Полученные данные подвергались анализу и обработке методами математической статистики. Статистическая обработка позволила выявить, что формирование креативности в старшем подростковом возрасте будет проходить более успешно при соблюдении следующих условий: учет индивидуальных и возрастных особенностей, проведение социально-психологического тренинга.

Таким образом, гипотеза исследования подтвердилась полностью: с помощью социально-психологического тренинга возможно эффективно формировать креативность в старшем подростковом возрасте.

Литература

1. Богоявленская, Д. Б. Психология творческих способностей : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Д. Б. Богоявленская. – М. : изд. центр «Академия», 2002. – 320 с.
2. Василенко, М. Основы социально-психологического тренинга / М. Василенко. – Ростов н/Д. : изд-во «Феникс», 2014. – 122 с.
3. Вачков, И. В. Психология тренинговой работы: Содержательные, организационные и методические аспекты ведения тренинговой группы / И. В. Вачков. – М. : ЭКСМО, 2007. – 416 с.
4. Демидова, Т. В. Развитие креативности как устойчивого свойства личности в старшем школьном возрасте / Т. В. Демидова. – Изд-во «Армавир», 2003. – 170 с.
5. Захаров, В. П. Социально-психологический тренинг : учеб. пособие / В. П. Захаров, Н. Ю. Хрящева. – Л. : ЛГУ, 1989. – С. 50–56.
6. Ильин, И. П. Психология творчества, креативности, одаренности / И. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2009. – 151 с.

7. Туник, Е. Е. Диагностика креативности. Тест Э. П. Торренса. Методическое руководство / Е. Е. Туник. – СПб. : изд-во «ИМАТОН», 1998. – 170 с.

8. Тихомирова, Т. Интеллект и креативность в условиях социальной среды / Т. Тихомирова. – Изд-во ин-та психологии РАН, 2010. – 500 с.

9. Торренс, Э. П. Теоретические основы психологической диагностики креативности / Э. П. Торренс. – М., 1998. – 120 с.

*Мкоян Н. А.,
Еромасова А. А.*

ВЛИЯНИЕ САМОРЕГУЛЯЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА АДАПТАЦИЮ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ

Следует заметить, что первый год обучения в школе является важным этапом в становлении личности ребенка, его отправной точкой к гармоничному развитию и дальнейшим успехам в учебной и общественной деятельности. То, как учащиеся чувствуют себя в коллективе, какие трудности испытывают при общении с другими детьми или учителем, как преодолевают эти препятствия и приобщаются к обществу, являются важными моментами в организации учебного процесса. От благополучной адаптации зависит личностный рост ребенка, его самочувствие в среде сверстников.

Установлено, что понятие «адаптация» используется в настоящее время в разных областях знания (биология, философия, социология, социальная психология, этика, педагогика, экология и др.). Первоначально термин «адаптация» (от *лат.* «приспособление») использовался в биологии (приспособление строения и функций организма к условиям существования и привыкания к ним). Под адаптацией многие авторы понимают приспособление саморегулирующихся систем к изменяющимся условиям среды.

Адаптация социальная – постоянный процесс активного приспособления индивида к условиям социальной среды [5, с. 30]. Поскольку условия социальной среды никогда не остаются неизменными, то процесс адаптации непрерывен. Отсюда следует, что одной из сфер социальной адаптации первоклассника выступает его адаптация к школьной жизни. Школьная адаптация – приспособление ребенка к первичному учебному коллективу (классу), нормам поведения и взаимоотношениям в новом коллективе. В процессе школьной адаптации происходит включение ребенка в систему взаимоотношений класса с его традициями, нормами жизни, ценностными ориентациями [3, с. 89]. Это дает основание говорить о том, что различают разные степени адаптации. Рассмотрим их.

При легкой адаптации дети в течение двух месяцев вливаются в коллектив, осваиваются в школе, приобретают новых друзей. У них почти всегда хорошее настроение, они спокойны, доброжелательны, добросовестны и без видимого

напряжения выполняют все требования учителя. Иногда у них все же отмечаются сложности либо в контактах с детьми, либо в отношениях с учителем, так как им еще трудно выполнять все требования правил поведения.

При более длительном периоде адаптации дети не могут принять новую ситуацию обучения, общения с учителем, детьми. Они могут играть на уроках, выяснять отношения с товарищем, не реагируют на замечания учителя или реагируют слезами, обидами. Как правило, эти дети испытывают трудности и в усвоении учебной программы. У них адаптация заканчивается к концу первого полугодия.

Отрицательное течение адаптации приводит к школьной дезадаптации, которая проявляется в устойчивом отказе ребенка от посещения школы вследствие недоступности для него школьной программы и межличностных конфликтов в школьной среде. Школьная дезадаптация приводит к снижению учебной мотивации, деформации межличностных взаимоотношений, развитию невротических состояний, формированию девиантных форм поведения.

Докажем, что понятие адаптации непосредственно связано с понятием «готовность ребенка к школе» и включает три составляющие: адаптацию физиологическую, психологическую и социальную, или личностную. Все составляющие тесно взаимосвязаны, недостатки формирования любой из них сказываются на успешности обучения, самочувствии и состоянии здоровья первоклассника, его работоспособности, умении взаимодействовать с педагогом, одноклассниками и подчиняться школьным правилам [4, с. 18]. Успешность усвоения программных знаний и необходимый для дальнейшего обучения уровень развития психических функций свидетельствуют о физиологической, социальной или психологической готовности ребенка.

В период приспособления ребенка к школе наиболее значимые изменения происходят в его поведении. Как правило, индикатором трудностей адаптации являются такие изменения в поведении, как чрезмерное возбуждение и даже агрессивность или, наоборот, заторможенность, депрессия и чувство страха, нежелание идти в школу. Все изменения в поведении ребенка отражают особенности психологической адаптации к школе [2, с. 66]. По мнению Н. Н. Бугаевой, показателями успешной адаптации к школе являются: адекватное поведение ребенка дома и в школе; установление контактов с учениками и учителем; овладение элементарными общеучебными умениями и навыками [8, с. 25].

Детям в адаптации к школе может помочь развитие саморегуляции, предупреждение и снижение тревожности.

Мы считаем, что саморегуляция – основа готовности к школьному обучению. Исследования У. В. Ульяновской [6, с. 44], в которых изучаются особенности формирования саморегуляции как общей способности к учению у шестилетних детей, определяют одно из основополагающих научных направлений в этом отношении. Автором особо подчеркивается положение, что саморегуляция является важнейшим общим фактором протекания интеллектуальной деятельности шестилетних детей.

Проблема саморегуляции, управления человеком собственным поведением является в психологии одной из важнейших как в плане теоретического рассмотрения, так и в плане экспериментальных исследований.

Изначально проблема регуляции была поставлена в рамках исследований воли и означала возможность человека произвольно, намеренно изменять собственное поведение, действия, состояния. Впервые идея регуляции как особого самостоятельного процесса была сформулирована в работах И. М. Сеченова и И. Ч. Шеррингтона.

Поступление в школу знаменует собой начало нового возрастного периода в жизни ребенка – младшего школьного возраста, ведущей деятельностью которого является учебная деятельность. Переход к школьному обучению коренным образом изменяет весь образ жизни ребенка. Ведь учение в школе – деятельность обязательная, ответственная и требующая систематического организованного труда.

В школе ребенок должен научиться подчинять свое поведение целому ряду требований, поставленных перед ним, и они далеко не всегда совпадают с его непосредственными желаниями. Эти новые требования идут не только от самой учебной деятельности как таковой, но и от его положения школьника. Главное здесь заключается в том, что, став школьником, ребенок оказывается на первой ступени общественного положения. Он теперь уже не маленький ребенок – он уже школьник. Положение школьника сопровождается изменением не только обстоятельств его жизни, но и всех взаимоотношений с окружающими людьми: расширяется его круг общения, возникают новые авторитеты, создается сеть сложных отношений с детьми в классе, изменяется и характер его взаимоотношений с родителями. Требования родителей к ребенку носят уже совсем иной характер: теперь он ценится, прежде всего, за то, как он справляется со своими учебными делами, как он ведет себя в школе, за то, какие отметки приносит из школы, короче говоря, оценка ребенка в семье начинает зависеть от его оценки в школе.

Таким образом, поступление в школу перестраивает весь образ жизни ребенка: беспечное времяпровождение дошкольника сменяется жизнью, полной забот и ответственности: он должен ходить в школу, заниматься тем, что определено школьной программой, делать на уроке то, что требует учитель; он должен неукоснительно следовать школьному режиму, подчиняться школьным правилам поведения, добиваться хороших результатов в своей учебной деятельности. В мыслительной деятельности человека рефлексия выполняет ответственную функцию: она регулирует процесс поиска решения задачи, стимулирует выдвижение гипотез, обеспечивает правильность их оценки. Именно рефлексия является одним из основных психологических механизмов, обеспечивающих функционирование мышления как саморегулирующейся системы.

В младшем школьном возрасте формирование рефлексии, являющейся одним из центральных новообразований данного возраста, происходит в процессе учебной деятельности. Специфика учебной деятельности связана с изменениями, происходящими в самом ученике как субъекте деятельности, таким образом, субъектность и есть главный фактор, аккумулирующий в себе взаимодействие личностных и деятельностных аспектов рефлексии, обеспечивается контролем и самооценкой как средствами саморегуляции.

Между тем полноценное формирование действий контроля и оценки является как условием становления рефлексии, так и средством функцио-

нирования. Через планомерное формирование действий контроля и оценки можно в наибольшей степени приблизиться к направленному воздействию на формирование рефлексии.

Высокий уровень рефлексии способствует быстрому усвоению ребенком общественно значимых критериев оценки соответствующих отношений, формированию самооценки как одного из важных факторов сознания. Недоразвитая рефлексия препятствует этому: ребенок не в состоянии правильно отнестись к предъявляемым ему требованиям, увидеть свои недостатки и попытаться их исправить. Таким образом, формирование у учащихся системы саморегуляции, необходимой для эффективного выполнения ими учебной деятельности, является одной из наиболее сложных задач современного обучения. Ее назначение состоит в том, чтобы привести в соответствие возможность ученика с требованиями учебной деятельности. Саморегуляция состоит из таких компонентов, как осознанные цели деятельности, модель значимых условий, программы действий, оценка результатов и коррекция.

Анализ современных психологических исследований в рамках проблематики адаптации младших школьников к школе позволяет систематизировать условия, необходимые для успешной адаптации.

1. Создание благоприятного психологического климата в отношении ребенка со стороны всех членов семьи.

2. Роль самооценки ребенка в адаптации к школе (чем ниже самооценка, тем больше трудностей у ребенка в школе).

3. Первое условие школьного успеха – самооценку ребенка для его родителей.

4. Обязательное проявление родителями интереса к школе, классу, в котором учится ребенок, к каждому прожитому им школьному дню.

5. Неформальное общение со своим ребенком после пройденного школьного дня.

6. Обязательное знакомство с его одноклассниками и возможность общения с ними после школы.

7. Недопустимость физических мер воздействия: запугивания, критики в адрес ребенка, особенно в присутствии других людей.

8. Исключение таких мер наказания, как лишение удовольствий, физические и психические наказания.

9. Учет темперамента ребенка в период адаптации к школьному обучению.

10. Медлительные и малообщительные дети гораздо труднее привыкают к школе, быстро теряют к ней интерес, если чувствуют со стороны взрослых насилие, сарказм и жестокость.

11. Предоставление ребенку самостоятельности в учебной работе и организация обоснованного контроля за его учебной деятельностью.

12. Поощрять ребенка, и не только за учебные успехи. Моральное стимулирование достижений ребенка. Развитие самоконтроля и самооценки, самодостаточности ребенка [16, с. 90–92].

Как показал анализ литературы, адаптация к школьному обучению – это перестройка познавательной, мотивационной и эмоционально-волевой сфер ребенка при переходе к систематическому организованному школьному обучению.

Для того чтобы помочь ребенку почувствовать себя в школе комфортно, высвободить имеющиеся у него интеллектуальные, личностные, физические ресурсы для успешного обучения и полноценного развития, педагогам и психологам необходимо: знать ребенка; создавать пространства реализации его возможностей с учетом индивидуальных особенностей.

Это дает основание говорить о том, что для осуществления учебной деятельности необходимы умения сосредоточить внимание, активно воспринимать и запоминать информацию, предварительно ориентироваться в условиях задания и продумывать ход решения, сверять полученный результат с заданным образцом и предъявленными условиями. То есть для успешного осуществления учебной деятельности необходимо определенное развитие способности саморегуляции.

Все вышесказанное указывает на то, чтобы ребенок был мотивирован к школьному обучению. Хорошо адаптированный школьник положительно относится к учению, имеет высокие показатели уровня саморегуляции, которые являются фактором, обеспечивающим успешное усвоение школьной программы.

Литература

1. Бугаева, Н. Н. Комфорт младших школьников в образовательной деятельности / Н. Н. Бугаева // Начальная школа. – 2009. – № 2. – С. 25–28.

2. Психологическая адаптация учащихся 1-х классов / Е. Н. Герц // Завуч начальной школы. – 2008. – № 4. – С. 59–66.

3. Кирпичев, В. И. Адаптация ребенка к школе / В. И. Кирпичев. – М. : ВЛАДОС, 2002. – 136 с.

4. Маркович, Д. Н. Адаптация первоклассников к обучению в школе // Печатковая школа / Д. Н. Маркович. – 2009. – № 7. – С. 18–22.

5. Немов, Р. С. Психология : словарь-справочник : в 2 ч. / Р. С. Немов. – Ч. 1. – М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 352 с.

6. Ульenkова, У. В. Экспериментальное изучение формирования саморегуляции в структуре общей способности к учению шестилетних детей с задержкой психического развития / У. В. Ульenkова, В. В. Кисова // Дефектология. – 2001. – № 1. – С. 26–33.

*Муминов В. И.,
Муминова Н. Ф.,
Чубарова В. С.*

ОСОБЕННОСТИ ОТРАЖЕНИЯ ЗВУКОИНТОНАЦИОННОЙ ОБРАЗНОСТИ В ПОЭЗИИ Н. А. НЕКРАСОВА

Основа нашего восприятия окружающего мира – каждодневный опыт.

Но есть люди, которые обладают удивительным даром жить и творить в нереальном мире представлений и впечатлений, где, по словам К. Бальмонта, «звуки светят, краски поют, а запахи влюбляются...». О таком уникальном мироощущении известно с давних времен. Так, например, стремясь постигнуть гармонию Вселенной, пифагорейцы увлеклись «музыкой сфер», космическая гамма которой представлялась им так: Юпитер – до, Марс – ре, Солнце – ми, Меркурий – фа, Венера – соль, Луна – ля, Сатурн – си. В XVIII веке французский ученый Л. Кастель предложил этой звуковой гамме цветные соответствия, где: до – синий, ре – зеленый, ми – желтый, фа – абрикосовый, соль – красный, ля – фиолетовый, си – индиго; до-диез – бирюзовый, ре-диез – оливковый, фа-диез – оранжевый, соль-диез – малиновый, ля-диез – фиолетово-пурпурный. Творчество поэтов, писателей, композиторов показало, насколько красочным и колоритным может быть звук в их произведениях.

Классическая русская литература – «созвездие блистательных имен», «кладезь талантов», среди которых достойное место по праву занимает Николай Алексеевич Некрасов (1821–1877/78) – замечательный русский поэт, произведения которого представляют собой неотъемлемую часть не только русской, но и мировой литературы и культуры. Весьма чуткий к нюансам слова, создатель тонкого стиля, Н. А. Некрасов внес существенный вклад в развитие родного языка. Язык его – правильный, чистый, мелодичный – красив, поэтичен и прост. При первом же соприкосновении с творчеством Н. А. Некрасова ощущаешь себя стоящим у порога огромного и неповторимого мира, который поражает и завораживает своими красками, тонкими протяжными звуками, неповторимыми образами, запахами, пронзительной болью и состраданием. В этом мире господствует ни на что не похожий, но безошибочно узнаваемый «некрасовский элемент», который легче почувствовать, чем объяснить.

Контуры некрасовского поэтического мира вырисовываются с достаточной определенностью: это мир тружеников, неимущих и угнетенных, с их насущными нуждами и проблемами; мир нищеты, одиночества, промозглой сырости и пронзительного ветра, жуткой боли и невыносимого страдания; мир социальных противоречий, жестокой борьбы. Творчество Н. А. Некрасова сразу «берет в плен» то высоким «благородством души», то нежными и трогательными звуками, то «новым словом», то неповторимыми интонациями. Стиль Некрасова – это отражение его личности, интересной, богатой, впечатлительной, овеянной спорными оценками.

Отношение критиков к поэзии Н. Некрасова всегда отличалось неоднозначностью. Более того, по сей день существуют два кардинально противоположных взгляда на его поэтическое наследие: с одной стороны, его определяют как прозаика в поэзии, с другой – как поэта-песенника. Впрочем, эти два подхода к творчеству поэта при всей своей антагонистичности нередко сочетаются как две грани одного целого. Так, например, в работах К. И. Чуковского [1], Ю. М. Лотмана [2] и других простота и «прозаичность» стихотворений Некрасова связывается с облечением в стройные поэтические формы бытовых интонаций, с опорой на привычную, а потому простую, народно-песенную основу. Его поэзия, испытав на себе вли-

яние прозы, даже «журнализма», тем не менее прочно связана с песенными интонациями и ритмами, присущими русскому музыкальному фольклору.

Творчество Некрасова лучше всего смогли оценить художники и музыканты. О музыкальности стихов Некрасова говорят факты многократного обращения композиторов к его творческому наследию (написано более ста музыкальных произведений на стихи поэта). Особую популярность получили произведения А. П. Бородина, А. К. Глазунова, Ц. А. Кюи, М. П. Мусоргского, С. В. Рахманинова, С. И. Танеева, Т. Н. Хренникова, П. И. Чайковского, Д. Д. Шостаковича и др. (например, Мусоргский на слова Некрасова написал музыку к стихотворениям «Калистрат» и «Песня Еремушке», Бородин написал музыку к стихотворению «У людей-то в дому», а Кюи 21 стихотворение Некрасова переложил на музыку). Все стихотворения Н. Некрасова, положенные на музыку, условно можно разделить на две группы: 1) лирическая поэзия и 2) произведения с ярко выраженной социальной тематикой. Большая часть созданных музыкальных произведений связана со второй группой.

В стихотворении «Зеленый шум» поэт с виртуозным мастерством нарисовал картину обновленной, оживающей природы. Используя зрительные и звуковые образы, причудливое сопряжение несочетающихся понятий, употребляя звукоописывающие глаголы по нарастающей, автор создает замечательную картину весны с ее яркой зеленью, запахами цветущих трав, нежным дуновением ветерка, добивается художественной выразительности, подбирая такие слова, которые могут относиться только к живым существам: **«идет-гудет, играючи расходится, качнет кусты, поднимет пыль, сады тихонько шумят, липа и березонька лепечут песню новую»** и др. Шелест нежной весенней листвы передается в таких словах, которые даже звуками напоминают его: лепечут, шумят. Звуковые образы дополняются зрительными: и **воздух, и вода – все зелено; сады вишневые, как молоком облитые; липа бледнолистая; березонька белая с зеленою косой: «Идет-гудет Зеленый Шум, / Зеленый Шум, весенний шум! / Играючи, расходится. / Вдруг ветер верховой: / Качнет кусты ольховые, / Подымет пыль цветочную, / Как облако, – все зелено, / И воздух, и вода!»** [3].

Противоположным «Зеленому шуму» по своей эмоциональной окраске является стихотворение «Несжатая полоса». Печальные интонации здесь преобладают потому, что не сжата вовремя полоска больного бедняка, что вся природа точно сочувствует его горю: **«Поздняя осень. Грачи улетели, / Лес обнажился, поля опустели, / Только не сжата полоска одна... / Грустную думу наводит она. / Кажется, шепчут колосья друг другу: / “Скучно нам слушать осеннюю вьюгу, / Скучно склоняться до самой земли, / Тучные зерна купая в пыли!...” / Ветер несет им печальный ответ: / – Вашему пахарю моченьки нет. / Знал, для чего и пахал он и сеял, / Да не по силам работу затеял. / Плохо бедняге – не ест и не пьет, / Червь ему сердце большое сосет ...»** [3].

В этом стихотворении Некрасов описал не просто картину осенней природы: «Несжатая полоса» рассказывает и о другом – о тяжелой жизни крестьян, об их изнурительном, непосильном труде и голоде, который нередко приводил к преждевременной смерти. Образные слова (**«лес обнажился, поля опустели, полоска одна»** и др.), шипящие и свистящие звуки, со-

ставляющие интонационно-звуковой «каркас» повествования, звуки [у] и [л], которые ассоциируются с круговым и плавным движением (в качестве опорных выступают соотнесенные в сознании читателя со спиралью, кольцом слова «вьюга», «буря»), создают грустное настроение, скорбь, «скрытый плач». Чаще всего композиторы обращались к таким стихотворениям, как: «Тройка» (12 произведений), «Несжатая полоса» (11 произведений), «Зеленый шум» (10 произведений), «Внимая ужасам войны» (8 произведений), «Душно! Без счастья и воли» (7 произведений), «Калистрат» (6 произведений); поэмам «Кому на Руси жить хорошо» (25 произведений), «Коробейники» (15 произведений) и др.

Однако стихотворение «Прости» вызвало больший интерес (42 произведения). Такое внимание со стороны композиторов вполне объяснимо: стихотворение наполнено предельной концентрацией лирических чувств; поэтический текст, словно вынутый из бытового романа (два четверостишия, или два музыкальных куплета, – распространенная форма романа), сам «ложится на музыку»; здесь и лаконичность, типичная образность, характерные слова и обороты (например, «прости», «не помни», «не забудь», «благослови», «любви светило» и др.), интонационная насыщенность (восклицания, призывы): «Прости! Не помни дней паденья, / Тоски, унынья, озлобленья, / Не помни бурь, не помни слез, / Не помни ревности угроз! / Но дни, когда любви светило / Над нами ласково всходило / И бодро мы свершали путь, – / Благослови и не забудь! ...» [3].

Романс – не единственный из музыкальных жанров, встречающийся в творчестве поэта. Наиболее тесно поэзия Некрасова связана с жанром песни, свидетельством чего являются названия стихотворений: «Песня Еремушке», «Песня о труде», Колыбельная песня», «Песня преступников», «Вступление к песням», «Песня», «Непонятная песня», «Песня Замы», «Песни о свободном слове» и др. Н. А. Некрасов сознательно опирается на народно-песенную основу во всем разнообразии ее жанровых проявлений.

Русская природа оживает под пером поэта; глубокое впечатление производят его «грустный лиризм», задушевность, глубокое сострадание к бедным и угнетенным, певучесть стихов, которые льются, как музыка: в его стихах слышны интонации протяжных песен, плачей-причитаний, отголоски свадебных обрядовых песен, плясовые ритмы и др. Например: «В полном разгаре страда деревенская... / Доля ты! – русская долюшка женская! / Вряд ли труднее сыскать. / Не мудрено, что ты вянешь до времени, / Всевыносящего русского племени / многострадальная мать!» [5] («В полном разгаре страда деревенская...»); «Спи, пострел, пока безвредный! / Баюшки-баю. / Тускло смотрит месяц медный / В колыбель твою. / Стану сказывать не сказки – / Правду пропою; / Ты ж дремли, закрывши глазки, / Баюшки-баю... / Тих и кроток, как овечка, / И крепонек лбом, / До хорошего местечка / Доползешь ужом – / И охулки не положишь / На руку свою. / Спи, покуда красть не можешь! / Баюшки-баю». [3] («Колыбельная песня»); «Кто приголубит старуху безродную? / Вся обнищала вконец! / В осень ненастную, в зиму холодную / Кто запасет мне дровец? / Кто, как доносится теплая шубушка, / Зайчиков новых набьет? / Умер, Касьяновна, умер, голубушка, – / Даром ружье пропадет!» [3] («В деревне»); «Этого дня мы как праздника

ждали, / Помнишь, как начал Гришуха ходить, / Целую ноченьку мы толковали, / Как его будем женить, – / Стали на свадьбу копить понемногу... / Вот – дождались, слава богу! / Чу! Бубенцы говорят! / Поезд вернулся назад, / Выди настречу проворно – / Пава-невеста, соколик-жених!» [4] («Мороз, Красный нос»).

Некрасов упорно говорит о Музе «неласковой», «угрюмой», «плачущей, скорбящей и болящей», о «Музе мести и печали», напев которой не «сладкозвучен» и менее всего способен ласкать изнеженный слух. Чтобы усилить экспрессию звукописи, инструментовку стиха, поэт рифмует опорное слово. Например: «Мраком задернуты небо и даль, / Ветер осенний наводит печаль; / По небу тучи угрюмые гонит, / По полю листья – и жалобно стонет...» [3] («Псовая охота»); «Темен вернулся с кладбища Трофим; / Малы детки вернулись с ним, / Сын да девочка. Домой без матушки / Горько вернуться: дорогой ребятушки / Ревмя-ревели: а тятка молчал. / Дома порылся, кубарь отыскал...» [3] («Кумушки»).

Некрасов часто апеллирует к образам народных песен, нередко цитирует их фрагментарно и даже полностью, переосмысливая стилистически, а иногда и сюжетно: «Сеятель знанья на ниву народную! / Почву ты, что ли, находишь бесплодную, / Худы ль твои семена? / Робок ли сердцем ты? Слаб ли ты силами? / Труд награждается всходами хилыми, / Доброго мало зерна! / Где же вы, с полными жита кошинами? / Где ж вы, умелые, с бодрыми лицами, / Труд засевающих робко, крупницами, / Двиньте вперед! / Сейте разумное, доброе, вечное, / Сейте! Спасибо вам скажет сердечное / Русский народ...» [5] («Сеятелям»).

Интонации народных песен характерны не только для стихотворений с «крестьянской» тематикой, но и для: а) интимной лирики, например: «Что ты, сердце мое, расходилося?... / Постыдись! Уж про нас не впервой / Снежным комом прошла-прокатилась / Клевета по Руси по родной. / Не тужи! Пусть растет, прибавляется / Не тужи! как умрем. / Кто-нибудь и об нас проболтается / Добрым словом». [3] («Что ты, сердце мое, расходилося?...»); б) сатирических памфлетов, например: «Ай да свободная пресса! / Мало вам было хлопот? Юное чадо прогресса / Рвется, брыкается, бьет, / Как забежавший из степи / Конь, незнакомый с уздой, / Или сорвавшийся с цепи / Зверь нелюдимый, лесной...» [3] («Публика»).

Природный лирический дар Некрасова позволял ему вводить в поэзию круг образов, более характерный для прозы и не свойственный поэзии, – и в то же время подчинять его общему песенному строю, используя разговорную речь и бытовые интонации как объект изображения: «Славная осень! Здоровый, ядреный / Воздух усталые силы бодрит; / Лед неокрепший на речке студеной / Словно как тающий сахар лежит; / Около леса, как в мягкой постели, / Выспаться можно – покой и простор! – / Листья поблекнуть еще не успели, / Желты и свежи лежат, как ковер.. / Быстро лечу я по рельсам чугунным, / Думаю думу свою...» [3] («Железная дорога»).

Некрасов был очень внимателен к звуку и к слову. Он проследил в своих стихах все моменты зарождения и выражения поэтической мысли: слово изреченное – слово рукописное – слово печатное. Поэт имел развитый слух, улавливал светлый, вдохновенный звук и придавленный недозвук,

полузвук, немолчный стон, слышал мертвый звук железа и вой жалкой нищеты, рабства и тоски: «И слышу я, кричит он ей: / “Постой, проказница, ужо / Вот догоню!..” Догнал, поймал, – / И поцелуй их прозвучал / Над Волгой вкусно и свежо. / Нас так никто не целовал! / Да в подрумяненных губах / У наших барынь городских / И звуков даже нет таких. / Но вдруг я стоны услышал, / И взор мой на берег упал. / Почти пригнувшись головой / К ногам, обвитым бечевой, / Обутым в лапти, вдоль реки / Ползли гурьбою бурлаки, / И был невыносимо дик / И страшно ясен в тишине / Их мертвый похоронный крик...» [3] («На Волге»).

В стихотворении «Несчастные» обращено внимание к похоронному обряду, народным приметам, славянской мифологии: «Проехал воз: ни рус, ни сед, / Чухонец им курносый правил / И ельника зеленый след / На мокрой улице оставил – / Покойник будет. Вот и он! / До пышных дожил похорон: / Четверкой дроги, гроб угрюмый / Стоит высоко под парчой, / Идет родня с печальной думой, / Поникнув молча головой; / Плетутся дряхлые кареты... / Из окон женщины глядят...» [4].

Не случайно появляются журавли – символ печали, фольклорный образ, который давно перешел в литературно-письменную традицию: «Чу! Тянут в небе журавли, / И крик их, словно перекличка / Хранящих сон родной земли / Господних часовых, несется, / Над темным лесом, над селом, / Над полем, где табун пасется, / И песня грустная поется / Перед дымящимся костром...» [4]. Стих Некрасова полон мысли о преодолении печали. Скорбный крик журавлей вдруг сменяется трубными звуками надежды на победу: «О Русь! когда ж проснешься ты / И мир на месте беззаконных / Кумиров рабской слепоты / Увидит честные черты / Твоих героев безыменных?... / О ней, о родине державной, / Он говорить не уставал: / То жребий ей пророчил славный, / То старину припоминал, – / Кто в древни веки ею правил, / Как люди в ней живали встарь, / Как обучил, вознес, прославил / Ее тот мудрый государь, / Кому в царях никто не равен / Кто до скончанья мира славен / И свят: Великого Петра / Он звал отцом России новой / Он видел след руки Петровой...» [4]. Русская победа близка к чувству печали. Для русского сознания победа – сложное явление. Когда русский пересиливает что-то – болезнь, голод, тяжелое душевное состояние и т. д., он прежде всего облегченно вздыхает после испытания бедой, но и скорбит о том добром, что утратили во время беды. Русская победа – это облегчение, выстраданное в беде.

Стремление поэта к желаемой звуковой окраске речи может привести к исключению из текста тех звуков, которые могли бы разрушить задуманный художественный образ. Некрасов, описывая покой и тишину леса, легкость балерины, заметно ограничивает звук [р]: «Нет глубже, нет слаще покоя, / Какой посылает нам лес, / Недвижно, бестрепетно стоя / Под холодом зимних небес. / Нигде так глубоко и вольно / Не дышит усталая грудь, / И ежели жить нам довольно, / Нам слаще нигде не уснуть!» [4] («Мороз, Красный нос»); «Вот выторхнула дева, / Бинокли поднялись; / Взвилася ножка влево – / Мы влево подались; / Взвилася ножка вправо – / Мы вправо...» [5] («Балет»).

Звуковая организация этих строк объясняется тем, что в русской фонике согласный [р] обычно воспринимается как резкий, грубый, и поэтому в

определенных случаях его употребление нежелательно. С другой стороны, аллитерация на *р* в сочетании с другими экспрессивными средствами речи часто используется для создания ярких, динамических картин: «Чу! дрожит земли утроба, / Гул несется из травы; / Гром гремит, как в двери гроба, / Череп мертвой головы. / Чу! трепещут кровли башен, / Завывает темный бор. / Разрушитель и страшен / Бурь подземных разговор...» [3] («Землетрясение»). Опираясь на русскую протяжную песню, Некрасов создал необыкновенное «могучее, плавное, широкое пение» [1, с. 40], «ритм уныния» [2, с. 19] – строфу с бесконечной протяженностью, с длинной фразой, переходящей из строки в строку, с монотонными трехсложными размерами. «Чтобы не ослабить движение ритма, Некрасов вводит в свои тексты любые семантически близкие слова, которые в дальнейшем заменялись более подходящими» [1, с. 44].

Весь спектр звукообразов может быть разделен на два типа: 1) музыкальные и 2) шумовые, каждый из которых представлен своими лексическими полями (песня, крик, плач, причитание). За одними лексическими полями закреплена постоянное эмоциональное состояние, в других случаях оно может быть различным, диаметрально противоположным (например, образы, входящие в лексическое поле «крик», могут быть окрашены как резко негативно [дикие крики озлобленья, ярости], так и быть связанными с особым приливом чувств, упоением жизнью). Например: «Барин кричит: “Замолчи, животина!” / Не унимается бойкий детина...» [3] («Псовая охота»); «Он не смолкал – и пронзительно звонок / Был его крик... Становилось темней; / Вдоволь поплакал и умер ребенок... / Бедная! Слез безрассудных не лей!» [3] («Еду ли ночью по улице темной»); «Его преследуют хулы; / Он ловит звуки одобренья / Не в сладком ропоте хвалы, / А в диких криках озлобленья». [3] («Блажен незлобивый поэт»).

В то же время эмоциональная окраска лексических полей «плач», «причитание», «стон» относительно стабильна: «Случалось, не стерпев томительного горя, / Вдруг плакала она, моим рыданьям вторя, / Или тревожила младенческий мой сон / Разгульной песнею... / Но тот же скорбный стон / Еще пронзительней звучал в разгуле шумном». [3] («Муза»); «Голубчик ты наш сизокрылый, / Куда ты от нас улетел? / Пригожееством, ростом и силой / Ты ровни в селе не имел. / Родителям был ты советник, / Работничек в поле ты был. / Гостям хлебосол и приветник, / Жену и детей ты любил». [4] («Мороз, Красный нос»); «Родная земля! / Назови мне такую обитель, / Я такого угла не видал, / Где бы сеятель твой и хранитель, / Где бы русский мужик не стонал? / Стонет он по полям, по дорогам, / Стонет он по тюрьмам, по острогам, / В рудниках, на железной цепи; / Стонет он под овином, под стогом, / Под телегой, ночуя в степи; / Стонет в собственном бедном домишке, / Свету божьего солнца не рад; / Стонет в каждом глухом городишке, / У подъезда судов и палат. / Выдь на Волгу: чей стон раздается / Над великою русской рекой? / Этот стон у нас песней зовется – / То бурлаки идут бечевой!...» [5] («Размышления у парадного подъезда»). В негативном ракурсе представлены некоторые бытовые звуки: свист буйного бича; скрип, раздирающий ухо; мерный похоронный крик; гром цепей; музыка злости: «Ни звука из ее груди, / Лишь бич свистал, играя... / И Музе я сказал: “Гляди! / Сестра твоя родная!” [3] («Вчерашний день, часу в шестом»); «К чему хандрить, оплакивать по-

тери? / Когда б хоть легче было от того! / Мне самому, как скрип тюремной двери, / Противны стоны сердца моего». [4] («В. Г. Белинский»).

Ощущением радости, наслаждением жизнью наполнены звуки/картины природы: «Но люблю я, весна золотая, / Твой сплошной, чудно-смешанный шум; / Ты ликуешь, на миг не смолкая, / Как дитя, без заботы и дум». [3] («Надрывается сердце от муки»). Звукообразы, относящиеся к природе, могут быть представлены и в негативной окраске: *глупое карканье; дикие стоны; безобразная песня; глухой, сокрушительный вой; завыванье волков; конское ржанье; завывание нечистой силы* и др. Например: «Слышу, нечистая сила / Залотошила, завыла, / Заголосила в лесу. / Слышу я конское ржанье / Слышу волков завыванье, / Слышу погоню за мной...» [4] («Мороз, Красный нос»). Отличительной чертой отношения Некрасова к «звучащему миру» является стирание границ между «высоким» и «низким», при котором наслаждение лаем собак бывает для него порой намного сильнее впечатления от музыки выдающихся композиторов: «*Варом-варит закипевшая стая, / Внемлет помещик, восторженно тая, / В мощной груди занимается дух, / Дивной гармонией нежится слух! / Однопометников лай музыкальный / Душу уносит в тот мир идеальный... / Хор так певуч, мелодичен и ровен, / Что твой Россини! Что твой Бетховен!*» [3] («Псовая охота»).

Поют у Некрасова даже *ржавые петли*, а гармония жизни предстает в одновременном звучании соловьиного напева, нестройного писка галчат, грохота тройки, крика лягушек, треска кобылок, скрипенья подводды, жужжания ос: «*По холмам, по лесам, над долиной / Птицы севера вьются, кричат, / Разом слышны – напев соловьиный / И нестройные писки галчат, / Грохот тройки, скрипенье подводды, / Крик лягушек, жужжание ос, / Треск кобылок, – в просторе свободы / Все в гармонию жизни слилось...*» [3] («Надрывается сердце от муки»).

Звуки природы и звуки «обыденной жизни» нередко воспринимаются как музыкальные, а сама жизнь – как Муза, песня, поэтому конец песни для поэта то же самое, что и конец жизни: *нет больше песен, мрак в очах; у двери гроба я стою... песнею моей прощальной!* «*Чу, песня! Знакомые звуки! / Хорош голосок у певца... / Последние признаки муки / У Дарьи исчезли с лица, / Душой улетающая за песней, / Она отдалась ей вполне...*» [4] («Мороз, Красный нос»). Таким образом, ритмико-интонационный строй, жанровая инструментовка и другие проявления музыкальности всегда находились в поле зрения поэта.

Изучать творчество Н. А. Некрасова можно под разными углами зрения, в том числе и под музыкальным. Звукоинтонационная образность его стихов, которая не получила еще широкого осмысления и достаточной научной разработки, стала главным объектом нашего пристального внимания. С помощью звукоинтонационных образов можно почувствовать атмосферу той эпохи, в которой творил мастер художественного слова, понять смысл многих его произведений. Ни одна строка бессмысленного набора звуков, как бы искусно соединены они ни были, не может соперничать в «музыкальности» с обычной стихотворной строкой. Яркую изобразительность звуковой инструментовке придает только органическая связь звукописи с содержанием, единство слова и образа. Велика заслуга Некрасова в развитии русского поэтического языка. Поиски особых стилистических приемов, форм и средств

русского языка привели к тому, что мастер художественного слова добился необыкновенной точности и выразительности, мелодичности и гармонии в своем поэтическом искусстве. Звукоинтонационная образность, являющаяся одной из органических свойств писательской манеры Некрасова, концентрированно вмещает в себя возможность организации прогрессивного развертывания мысли с одновременным интонационно-ритмическим и смысловым подчеркиванием ее существенных сторон (элементов), допускает разнообразные внутренние модификации, охватывает разные контексты, в пределах которых формируется и реализуется стилистическая функция (экспрессивная, эмотивная, акцентирующая, аксиологическая и др.).

Литература

1. Чуковский, К. И. Мастерство Некрасова / К. И. Чуковский. – М. : Художественная литература, 1971. – С. 232.
2. Лотман, Ю. М. О поэтах и поэзии. Искусство / Ю. М. Лотман. – СПб., 1996. – С. 195.
3. Некрасов, Н. А. Собрание сочинений : в 2 т. / Н. А. Некрасов. – Т. I: Стихотворения. – М. : Полиграфресурсы, 1999. – С. 446.
4. Некрасов, Н. А. Собрание сочинений : в 2 т. / Н. А. Некрасов. – Т. II : Поэмы 1855–1877 гг. – М. : Полиграфресурсы, 1999. – С. 352.
5. Некрасов, Н. Стихотворения и поэмы / Н. Некрасов. – М. : Художественная литература, 1980. – С. 559.

Мустафина Е. А.,
Кутбиддинова Р. А.

ВЗАИМОСВЯЗЬ САМООЦЕНКИ И АГРЕССИВНОСТИ В СТАРШЕМ ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Проблемы повышенной агрессивности детей в настоящее время являются одной из наиболее острых проблем не только для педагогов, психологов, но и для общества в целом. Кроме того, агрессивный ребенок создает массу проблем и самому себе. Начальный школьный период представляет возможности детям для развития и закрепления агрессивности.

К концу дошкольного возраста ребенок резко меняется. Возраст шести-семи лет называют возрастом «вытягивания» (ребенок быстро вытягивается в длину) или возрастом смены зубов. Однако главные перемены состоят не в изменении его внешнего вида, а в изменении поведения и связаны они с кризисом данного возраста. В этот период возникают новые трудности в отношениях ребенка с близкими взрослыми. В этом же возрасте проявляются непослушание, споры со взрослым, возражения по всяким поводам.

Одновременно с симптомами «странного поведения» и «трудновоспиту-

емости» возникают важнейшие позитивные новообразования этого периода. Негативные проявления в поведении ребенка в этом (как и во всяком другом) переходном периоде являются лишь теневой, оборотной стороной позитивных изменений личности, которые и составляют основной психологический смысл этого переходного периода.

Изучение детей дошкольного возраста, склонных к агрессивным формам поведения, выдвигают на первый план задачу изучения психологических условий, корректирующих эти опасные явления.

Исследование агрессивности дошкольников старшей группы осуществляли И. А. Фурманов, Л. Берковец, Л. И. Божович, Л. С. Выготский, А. Басса, А. Дарки и др. Значимое место в этих исследованиях занимают причины или факторы, вызывающие эти явления, какие личностные особенности детей могут влиять на агрессию. Ряд авторов устанавливают связь между агрессивностью и самооценкой, рассматривая, в частности, агрессивное поведение дошкольников как способ повышения самоуважения. Отмечается связь агрессивности с переживаниями эмоций злости и гнева, уровня агрессии с самооценкой личности. Большое внимание также уделялось разработке способов преодоления агрессии. Данного вопроса касались: Л. И. Божович, В. С. Мухина, М. И. Лисина. Наиболее полно условия преодоления агрессивного поведения у дошкольников раскрыты в научных работах Р. В. Овчаровой, А. А. Реана, Е. К. Лютовой, Г. Б. Мониной.

Изучение самооценки, ее теоретические проблемы имеют наиболее полную разработку в трудах: Б. Г. Ананьева, Л. И. Божович, В. Б. Зейгарник, А. И. Липкиной, В. В. Столина, У. Джемса, А. Маслоу, Т. Дембо, С. Я. Рубинштейна, Л. С. Выготского и др. Более полное и в то же время лаконичное определение понятия нам дает словарь «Психология»: «Самооценка – это оценка личностью самой себя, своих возможностей, качеств и места среди людей. От самооценки зависят взаимоотношения человека с окружающими, его критичность, требовательность к себе, отношение к успехам и неудачам».

Особый интерес представляет ее связь с личностными чертами, такими, как тревожность, агрессивность и др. (Л. В. Бороздина, Е. А. Залученова, И. Д. Былкина).

С целью выявления особенностей взаимосвязи между самооценкой и агрессивностью дошкольников старшей группы нами было проведено исследование. Базой исследования выступило муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение № 7 «Малыш» п. Углегорска Сахалинской области. В исследовании принимали участие 20 детей в возрасте шести-семи лет.

Гипотеза исследования: между уровнем самооценки и уровнем агрессивности детей старшего дошкольного возраста существует корреляционная связь: чем адекватнее самооценка детей, тем ниже уровень агрессивности.

В процессе исследования нами использовались следующие методы:

- 1) анализ научной литературы по проблеме исследования;
- 2) методика диагностики самооценки «Лесенка», автор – В. Г. Щур. Цель методики – исследование самооценки детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста;
- 3) диагностика изучения агрессивности: графическая методика «Кактус», автор методики – М. А. Панфилова. Цель – выявление состояния эмо-

циональной сферы ребенка, выявление наличия агрессивности, ее направленности и интенсивности;

4) методы математической статистики: критерий ранговой корреляции Спирмена.

По данным диагностики уровня самооценки испытуемых можно сказать:

– заниженный уровень самооценки имеют три человека (15 %). Такая самооценка выражается в том, что человек недооценивает себя по сравнению с тем, кто он в реальности есть. Люди с заниженной самооценкой обычно ставят перед собой более низкие цели, чем те, которых могли бы достичь, преувеличивая значение неудач. Такая самооценка предполагает принятие себя, самоотрицание, негативное отношение к собственной личности, которое обусловлено недооценкой собственных успехов и достоинств. При заниженной самооценке человек характеризуется чрезмерной неуверенностью в себе;

– средний уровень самооценки имеют 12 человек, это 60 % испытуемых. Такая самооценка считается адекватной, она состоит в способности реалистично осознавать и оценивать как свои достоинства, так и недостатки, за ней стоит позитивное отношение к себе, самоуважение и принятие себя, ощущение собственной полноценности. Человек с такой самооценкой ставит перед собой реально достижимые и соответствующие своим возможностям цели и задачи, способен брать на себя ответственность за свои неудачи и успехи, уверен в себе и уважает себя, но знает свои слабые стороны, всегда стремится к самосовершенствованию, саморазвитию. Такие люди свободно и непринужденно ведут себя среди других людей, умеют строить отношения с другими;

– высокий уровень наблюдается у пяти испытуемых – 25 %. Это означает, что испытуемые высоко позиционируют себя, принимают ответственность.

Данные исследования свидетельствуют о том, что выявлено четыре человека (20 %) с высоким уровнем агрессивности. У детей с высоким уровнем агрессивности крупное изображение, наличие орудий нападения (зубы, когти, рога), изображение двух животных – один нападает, другой убегает. Все эти элементы являются признаками враждебности, агрессивности, неумения контролировать эмоциональное состояние. Детям с высоким уровнем агрессии чаще всего присуще поведение, которое включает физическую агрессию. Они используют в своем поведении запретные и наказуемые меры по отношению к своим сверстникам. Для них характерны активная невербальная прямая агрессия, активные вербальные и невербальные действия, направленные на предметы. Следует отметить также, что для этих детей не характерна готовность к сотрудничеству и компромиссу. Они не в силах соблюдать правила игры, поддерживать других. При усилении конфликта чаще приходят в ярость, отсутствует самостоятельный контроль за своими действиями.

Средний показатель агрессивности у семи детей, что составляет 35 % от общего числа испытуемых. Девять детей с низкой агрессивностью (45 %). Показателем отсутствия таких тенденций служит отсутствие агрессивной символики (орудий нападения) в основном рисунке. Агрессивность совершенно отсутствует также в описании образа жизни животного.

Методы математической статистики позволили установить, что гипотеза нашего исследования подтвердилась полностью: между самооценкой и агрессивностью детей старшего дошкольного возраста существует взаи-

мосвязь: неадекватная самооценка приводит к росту агрессивности детей старшего дошкольного возраста.

Исходя из результатов исследования, можно сформулировать для родителей рекомендации, позволяющие предотвратить агрессивное поведение у ребенка как с родителями, так и в группе сверстников.

1. Наказывайте ребенка только в крайних случаях: наказание может вызвать либо гнев ребенка, либо его постоянное подавление; если гнев ребенка будет постоянно подавляться, то он может перерасти в пассивно-агрессивные формы поведения.

2. Учитесь сами владеть собой и показывайте ребенку варианты приемлемого выражения гнева.

3. Чаще разговаривайте с ребенком об особенностях его собственных агрессивных состояний.

4. Учите агрессивного ребенка говорить словами о том, что ему нравится и не нравится.

5. Стимулируйте положительные эмоции ребенка с целью переключения с агрессивной реакции на иное состояние.

6. Избегайте негативной оценки ребенка (вариантов «злой», «забияка», «драчун»).

7. Говорите о своих чувствах после агрессивной реакции ребенка, давая информацию в форме «Я-сообщений».

8. Предоставляйте ребенку возможность нести ответственность за свои агрессивные реакции.

9. Создавайте игровые ситуации, когда ребенок может отреагировать на негативные чувства, играйте вместе с ним.

10. Игнорирование агрессивных реакций, а также частые наказания закрепляют у ребенка варианты агрессивного поведения.

11. Давайте ребенку чувство уверенности в вашей безусловной любви и принятии.

Рекомендация педагогам и родителям по формированию адекватной самооценки детей младшего школьного возраста.

• Будьте осторожны с похвалами. Не хвалите за то, что ребенок умеет делать не первый день! Если он хорошо решает примеры по алгебре, это для него естественно. А если победил на математической олимпиаде, это можно отметить семейным праздником, но только в случае, если вы боретесь с заниженной самооценкой. В противном случае ограничьтесь осторожной, непреувеличенной, искренней похвалой и порадуйтесь вместе с ребенком.

• Перестаньте сравнивать его с другими. Соседский Миша, конечно, молодец и умница: в третьем классе знает наизусть учебник истории за седьмой класс. А ваш ребенок только и умеет, что чеканить мячик во дворе... Зато как мастерски у него это получается! Перестаньте ставить самоучку Мишу в пример, лучше похвалите своего начинающего Пеле. А когда ваш мальчик наконец после пяти часов активных просьб сделает уроки, даже и не очень хорошо, похвалите его. Пускай ваша похвала выглядит комично, она будет честной: «Молодец, вчера сделал 20 ошибок, а сегодня только 15! Заметно растешь!» И запомните главное правило: ребенка можно сравнивать только с ним самим! Чтобы не навредить самооценке школьника, родители НЕ ДОЛЖНЫ:

• осуждать ребенка. За проступки ругайте не самого ребенка («Ах ты растяпа, бестолочь» и т. д.), а его провинности. Запомните: это не он плохой (если мы делаем на этом акцент, неизбежно страдает самооценка), а плох его поступок! Учитесь осуждать дела, а не человека. Не забывайте: любой человек имеет право на ошибку;

• делать акцент на возрасте: «Ты такой большой, а мама до сих пор собирает твой портфель!» Во-первых, перестаньте выполнять за ребенка то, что он уже вполне может делать сам. А во-вторых, никогда не говорите ему, что ребенок ведет себя «как маленький». 25 % кризисов во взрослом возрасте корнями уходят именно в эти высказывания родителей. Сравнивая ребенка с «крохой-неумехой», вы раните его самолюбие и глубоко загоняете мысль о никчемности.

Литература

1. Абрамова, Г. С. Возрастная психология : учеб. пособие для студ. вузов / Г. С. Абрамова. – 5-е изд. – М. : Академический проспект, 2005. – 702 с.

2. Аверин, В. А. Психология детей и подростков : учеб. пособие / В. А. Аверин. – 2-е изд., перераб. – СПб. : изд-во Михайлова В. А., 1998. – 379 с.

3. Венгер, А. Л. Психологические рисуночные тесты: иллюстрированное руководство / А. Л. Венгер. – М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. – 159 с.

4. Возрастная психология: Личность от молодости до старости : учеб. пособие для вузов / под ред. : М. В. Герасимова, М. В. Гомезо, Г. В. Горелова [и др.]. – М. : Педагогика, 2001. – 272 с.

5. Маклаков, А. Г. Общая психология : учеб. пособие / А. Г. Маклаков. – СПб. : Питер, 2005. – 583 с.

6. Столяренко, Л. Д. Основы психологии / Л. Д. Столяренко. – 3-е изд., перераб. и доп. – Ростов н/Д. : Феникс, 2000. – 671 с.

7. Хухлаева, О. В. Психология подростка : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / О. В. Хухлаева. – 2-е изд., испр. – М. : Академия, 2005. – 160 с.

8. Шнейдер, Л. Б. Девиантное поведение детей и подростков / Л. Б. Шнейдер. – М. : Академический проспект, 2005.

Никулина Н. В.

ОЦЕНКА ВОЗДЕЙСТВИЯ АВОПАРКОВОК (АВТОСТОЯНОК) НА ОКРУЖАЮЩУЮ СРЕДУ ГОРОДА ЮЖНО-САХАЛИНСКА

Автомобильный транспорт – это неотъемлемая часть современного мира. Помимо загрязнения окружающей среды еще одной серьезной проблемой, связанной с автотранспортом, в крупнейших российских городах является поиск и выделение новых площадок под автостоянки и автопарковки. Причины

нехватки автопарковок в больших городах очевидны – постоянный рост количества автомобилей приводит к дефициту места для их хранения.

В настоящее время одна из актуальных проблем городов – перегруженность автомобилями, количество которых увеличивается с каждым годом. Для автотранспорта необходимы автопарковки и автостоянки, в результате чего возникает дефицит парковочного пространства. А так как в результате работы автотранспорта выбрасывается огромное количество вредных и загрязняющих веществ, которые попадают в атмосферу и напрямую оказывают негативное влияние на здоровье человека и окружающую среду, то это приводит к поиску новых решений проблемы для организации автопарковок (автостоянок) с минимальным воздействием на окружающую среду города.

Как правило, парковка автомобиля ведет к повышению степени его использования и тем самым к повышению уровня шума и загрязнения окружающей среды, что, в свою очередь, напрямую влияет на здоровье человека.

Результаты проведенных исследований показали, что транспорт по-прежнему остается одним из самых крупных загрязнителей окружающей среды на территории Сахалинской области.

Город Южно-Сахалинск – территория «риска» по диоксиду азота. Загрязнение атмосферного воздуха бенз(а)пиреном исследовалось только в г. Южно-Сахалинске. Здесь в 2015 году была зарегистрирована одна проба, превышающая норматив более 5,1 ПДК [1].

Воздействие транспорта на окружающую среду многообразно и проявляется прежде всего в постоянном загрязнении атмосферного воздуха и почв токсичными веществами отработанных газов транспортных двигателей. Почти стопроцентное содержание жидких и газообразных веществ в выбросах от автотранспорта приводит к формированию высокого уровня загрязнения атмосферного воздуха, вызываемого выхлопами отработанных газов автотранспорта. Автотранспорт выбрасывает в воздух более 40 видов химических веществ, причем каждый из них в различной степени вреден для организма человека.

Исследования автопарковок (автостоянок) в г. Южно-Сахалинске показали, что их размещение противоречит настоящим нормам и правилам хранения автомобилей, временного или постоянного [4].

Автостоянки не отвечают требованиям СНиПов. Расстояние от автомобильной стоянки до жилого многоквартирного дома регламентируется нормативным документом СНиП 2.07.01-89 «Градостроительство. Планировка и застройка городских и сельских поселений». В п. 2.9 этого СНиП говорится, что «для подъезда к группам жилых зданий... следует предусматривать основные проезды, а к отдельно стоящим зданиям – второстепенные проезды, размеры которых следует принимать в соответствии настоящих норм, приведенных в таблице 1» [2, 3].

Большинство автопарковок (автостоянок) не соответствует допустимым критериям расстояния, на которых они должны находиться. Автомобили находятся вблизи детского дошкольного учреждения на расстоянии нескольких метров, что полностью противоречит допустимым значениям, которое должно соответствовать по правилам расстоянию не менее 15 м от любого общеобразовательного или детского дошкольного учреждения. Об

аналогичном нарушении говорит и исследованная автопарковка временного хранения вблизи общеобразовательной школы.

Таблица 1

Критерии допустимого расстояния парковок, предназначенных для постоянного или временного хранения

Здания, до которых определяется расстояние	Число автомобилей на автостоянке (автопарковке)			
	10 и менее	11–50	51–100	101–300
Расстояние, м				
Жилые дома	10	15	25	35
Общественные здания	10	10	15	25
Общеобразовательные школы и детские дошкольные учреждения	15	25	25	50
Лечебные учреждения со стационаром	25	50	*	*

Примечание: * – определяется по согласованию с органами Государственного санитарно-эпидемиологического надзора.

На экологическую обстановку также оказывает влияние правильная парковка автотранспорта. Заключается она в том, что автомобиль не должен стоять вблизи закрытого ограждения (стена и т. д.), так как при работающем двигателе выбрасывается большое количество загрязняющих веществ, которые, в свою очередь, не рассеиваются, а собираются в закрытом пространстве и наносят больший вред, чем автомобили, стоящие на открытом пространстве, за исключением парковок закрытого типа, оснащенных различными оборудованием, технологиями, отвечающими требованиям СНиПов.

По результатам исследования были сделаны выводы о том, что размещение автопарковок противоречит настоящим нормам и правилам хранения автомобилей, временного или постоянного, а также не соответствует допустимым критериям расстояния между парковками и различными учреждениями, жилыми домами; подавляющая часть автомобилей размещается во дворах жилых домов, иногда на зеленых газонах и площадках отдыха, это, прежде всего, ухудшает условия проживания населения; автомобили оставляют также на проезжей части улиц, а подобные «стоянки» занимают огромные площади городской территории, портят внешний облик городов; на любой автостоянке при запуске и прогреве двигателей происходит концентрированный выброс выхлопных газов, которые концентрируются в нижних слоях атмосферы.

Загрязнение атмосферного воздуха, шум, сокращение территории жилого пространства, искажение ландшафта и архитектурной целостности города – это основные последствия автостоянок (автопарковок) в городе Южно-Сахалинске [1].

Наиболее эффективные варианты решения проблемы размещения автопарковок (автостоянок) в городе Южно-Сахалинске:

– автопарковки (автостоянки) различных типов в зависимости от вместимости целесообразно размещать в различных функциональных зонах (в границах жилой территории возможно размещение автопарковок вместимостью до 300 автотранспортных мест);

– необходимо создание подземных автопарковок, которые должны располагаться под проездами, дорогами, площадями, скверами, газонами, под функционально-планировочными элементами придомовых территорий;

– не следует размещать автопарковки в санитарно-защитных зонах промышленных предприятий и других объектов за счет площади, предусмотренной под санитарно-защитное озеленение;

– в случае необходимости размещения помещений технического обслуживания автомобилей на территории жилой застройки необходимо соблюдать нормативы качества атмосферного воздуха и нормативные уровни шума;

– расширение зон платной парковки.

На основе анализа и проведенных наблюдений по оценке воздействия автопарковок на окружающую среду г. Южно-Сахалинска можно сделать вывод о наличии проблемы, требующей незамедлительного поиска решения и правильного применения эффективных вариантов размещения автопарковок(автостоянок).

Литература

1. Доклад об экологической ситуации и об охране окружающей среды Сахалинской области в 2015 году / Министерство природных ресурсов и охраны окружающей среды Сахалинской области. – Южно-Сахалинск : ООО «Эйкон», 2016. – 208 с.

2. СанПиН 2.2.1/2.1.1.1200-03 «Санитарно-защитные зоны и санитарная классификация предприятий, сооружений и иных объектов», с изменениями от 25 апреля 2014 г.

3. СНиП 21-02-99 «Стоянки автомобилей»/ Госстрой России от 30 апреля 2003 г. – № 38.

4. Алексеев, Ю. В. Особенности формирования автостоянок в жилых образованиях с надземными территориями / Ю. В. Алексеев // Жилищное строительство. – 2009. – № 9. – С. 2–5.

*Новгородова М. А.,
Кутбиддинова Р. А.*

РАЗВИТИЕ РЕГУЛЯТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ПОМОЩЬЮ АРТ-ТЕРАПИИ

Регулятивные универсальные учебные действия (УУД) младших школьников являются одной из значимых проблем современного начального об-

разования, призванного воспитать личность, способную к саморазвитию и самосовершенствованию.

Начальное образование – ключевая ступень в обучении, так как в это время дети приобретают первые знания об окружающем мире, навыки общения и решения прикладных задач. Поэтому нужно уделить особое внимание учебному процессу младших школьников. Важнейшим отличием учебных стандартов современного поколения считается не только их направленность на достижение предметных учебных результатов, но и на развитие личностных качеств, таких, как овладение учащимися универсальными способами учебной деятельности, которые обеспечат успех в познавательной деятельности на всех последующих ступенях обучения. Поэтому одна из главных задач начальной школы – развитие у учащихся умения добывать знания и учить себя самостоятельно.

Как уже сказано ранее, весомое место в формировании умения учиться занимают универсальные учебные действия – это система учебных действий, позволяющая не только самостоятельно добывать новые знания, но и с успехом организовывать процесс обучения, что очень важно для повышения качества образования.

В содержании обязательного минимума ведущих программ обучения отмечено, что одним из основных приоритетов начального общего образования считается развитие у младших школьников регулятивных УУД, уровень овладения которыми в значительной мере улучшит качество дальнейшего образования.

Согласно требованиям образовательного стандарта в сфере регулятивных универсальных учебных действий, ученики начальной школы должны научиться:

– планировать свои действия в соответствии с поставленной задачей и условиями ее реализации, в том числе во внеурочном плане;

– самостоятельно оценивать правильность выполнения действия на уровне адекватной ретроспективной оценки соответствия результатов требованиям данной задачи;

– вносить необходимые коррективы в действие после его завершения на основе его оценки и учета характера сделанных ошибок.

Важно отметить, что проблемой развития и формирования регулятивных УУД у младших школьников занимались: А. В. Федотова, Л. С. Выготский, М. И. Лисина, Т. В. Василенко, А. А. Леонтьев, В. О. Пунский и другие.

В нашей работе нами будет рассмотрен процесс развития регулятивных УУД, а именно волевых процессов, у младших школьников с помощью арт-терапии.

Необходимо отметить, что арт-терапия (от англ. “art” – искусство) – направление в психотерапии и психологической коррекции, основанное на искусстве и творчестве. В настоящее время она очень популярна в психологии, психоанализе, социальной работе, психотерапии и др. Смысл ее состоит во введении и процессе психологического анализа и коррекции разнообразных видов искусства и творчества. Арт-терапия – это самовыражение и познание себя через символы творчества и искусства.

Проблемами арт-терапии занимались педагоги, разработавшие концеп-

туальные основы использования арт-терапии в школе: Т. И. Бакланова, Н. М. Сокольникова, Т. С. Комарова, Л. Д. Лебедева; специалисты в области клинической психологии, психотерапии, сказкотерапии, музыкотерапии: К. Юнг, В. М. Бехтерев, Б. Ф. Ломов, В. Вундт, Т. Ю. Калошина, В. И. Петрушин, А. И. Копытин, О. А. Карабанова, Н. В. Серов, Г. Э. Бреслав и др.

С целью выявления эффективности использования арт-терапии в развитии регулятивных УУД у детей младшего школьного возраста нами было проведено экспериментальное исследование.

В основу исследования была положена гипотеза: коррекционно-развивающая программа с использованием арт-терапии может быть эффективна для развития регулятивных УУД у детей младшего школьного возраста.

В работе мы использовали следующие методы исследования:

- анализ психолого-педагогической литературы по теме исследования;
- методика «Рисование по точкам» (автор – Л. А. Венгер);
- методика экспертной оценки регулятивных УУД младших школьников;
- методы математической статистики: Т-критерий Стьюдента, Т-критерий Вилкоксона.

Базой исследования выступило федеральное муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 2 г. Шахтерска» Углегорского района Сахалинской области. В качестве испытуемых выступили учащиеся третьих классов. В исследовании приняли участие 42 учащихся в возрасте от 10 до 11 лет. Экспериментальная группа – 16 человек и контрольная группа – 26 человек.

На констатирующем этапе изучался уровень развития регулятивных УУД младших школьников. В 3 «А» классе: из 16 человек, которые принимали участие в исследовании, выявлено, что девять человек (это 56 %) имеют высокий уровень. Это говорит о том, что такие дети способны самостоятельно ориентироваться в заданиях, удерживать темп выполнения заданий и подавлять свои импульсивные поведенческие реакции. Шесть человек (это 37 %) имеют средний уровень. Это свидетельствует о том, что такие дети не всегда действуют в рамках инструкций к заданиям, допускают ошибки и не всегда выполняют задания до конца. Они стремятся выполнить задания, но не всегда могут тормозить поведенческие реакции. Один человек (это 7 %) имеет низкий уровень развития ориентировки на заданную систему требований и умения сознательно контролировать свои действия. Такие дети характеризуются неспособностью запомнить и сохранить инструкцию к выполнению заданий, отсутствием стремления выполнить задания в заданный временной промежуток. Во время выполнения заданий не сдерживает эмоциональные и поведенческие реакции без замечаний со стороны педагога.

В 3 «Б» классе восемь человек (это 30 %) имеют средний уровень, а 19 человек (это 70 %) имеют высокий уровень развития регулятивных УУД. В нашем исследовании в качестве экспериментальной группы будет выступать 3 «А» класс, а в качестве контрольной – 3 «Б» класс.

Применив метод математической статистики, мы определили, что различия в показателях развития регулятивных УУД между двумя классами являются незначительными.

Прежде чем перейти к составлению коррекционной программы по развитию регулятивных УУД младших школьников с помощью арт-терапии, мы ознакомились с моделью и основными требованиями к составлению коррекционных программ.

Модель психологической коррекционной программы содержит четыре основных блока. Первый блок включает в себя постановку целей и задач программы. Например, целью может являться развитие какого-либо психологического свойства личности. Затем поиск необходимых методик диагностики этого свойства личности и диагностические процедуры, направленные на оценку его уровня развития.

Второй блок – установочный. Его цель: установить доверительные отношения между участниками и психологом, формирование комфортных условий в группе, в которой реализуется программа.

Третий блок – коррекционный. Он содержит непосредственно формирующий и коррекционный этапы. Например, упражнения, направленные на достижение коррекционного эффекта на определенные психологические свойства личности.

Четвертый блок – оценка эффективности коррекционных воздействий. Оценка динамики показателей уровня развития тех психологических свойств личности, на которые были направлены коррекционные воздействия. Другими словами, оценка эффективности коррекционно-развивающей программы.

Программа содержит элементы:

- 1) музыкотерапии (1,5 ч.) – воздействие через восприятие музыки;
- 2) сказкотерапии (1 ч.) – воздействие посредством сказки, притчи;
- 3) игровой терапии (1 ч.) – воздействие с использованием игры;
- 4) изотерапии (1,5 ч.) – воздействие средствами изобразительного искусства: рисованием, лепкой, декоративно-прикладным искусством и т. д.

Продолжительность занятия: 40 мин.

Проведение занятий: один-два раза в неделю.

Основная сфера воздействия: поведенческая.

После реализации программы развития регулятивных УУД «Арт-терапия» повторно была проведена диагностика уровня развития регулятивных УУД с помощью методики «Рисование по точкам» (автор – Л. А. Венгер).

В диагностике приняли участие 16 учащихся 3 «А» класса и 26 учащихся 3 «Б» класса. В 3 «А» классе: из 16 человек, которые принимали участие в исследовании, выявлено, что 12 человек (это 75 %) имеют высокий уровень, четыре человека (это 25 %) имеют средний уровень, и один человек (это 7 %) имеет низкий уровень развития ориентировки на заданную систему требований и умения сознательно контролировать свои действия.

В 3 «Б» классе пять человек (это 19 %) имеют средний уровень, а 19 человек (это 81 %) имеют высокий уровень развития регулятивных УУД.

Методы математической статистики позволили доказать, что применение коррекционных упражнений способствует повышению точности выполнения рисунков по точкам, следовательно, оказывает положительное влияние на развитие регулятивных УУД.

Исходя из полученных данных, сделаем вывод: в 3 «А» классе (экспе-

риментальный), в котором была реализована программа «Арт-терапия», произошло повышение уровня регулятивных универсальных учебных действий. В 3 «Б» классе (контрольный) таких изменений не произошло. Мы можем с уверенностью утверждать, что программа «Арт-терапия» является эффективной и может быть применена для повышения уровня развития регулятивных УУД младших школьников.

Далее предложены методические рекомендации педагогам, повышающие уровень развития регулятивных универсальных учебных действий у младших школьников.

1. Помните, что каждый ребенок – индивидуален. Помогите найти в нем его индивидуальные личные особенности.

2. Организуя учебную деятельность по предмету, учитывайте индивидуально-психологические особенности каждого ученика. Используйте данные психологической диагностики.

3. Творческое мышление развивайте всесторонним анализом проблем; познавательные задачи решайте несколькими способами, чаще практикуйте творческие задачи.

4. Не бойтесь «нестандартных уроков», попробуйте различные виды игр, дискуссий и групповой работы для освоения материала по вашему предмету.

5. Научите ребенка контролировать свою речь (темп, громкость, жестикуляцию) при выражении своей точки зрения по заданной тематике.

6. Научите ребенка высказывать свои мысли. Во время его ответа на вопрос при затруднениях задавайте ему наводящие вопросы.

7. Научите ученика контролировать, выполнять свои действия по заданному образцу и правилу.

8. Помогите ребенку научиться адекватно оценивать выполненную им работу. Научите исправлять ошибки.

Научиться грамотно сочетать все возможные способы побуждения ребенка к активности в учебной деятельности, своевременно переходить от одного способа к другому, подбор к каждому отдельному человеку его личной, индивидуальной «кнопочки» – это формирование у детей высокого уровня развития регулятивных универсальных учебных действий.

Литература

1. Асмолов, А. Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе / А. Г. Асмолов. – М. : Просвещение, 2008. – 151 с.

2. Асмолов, А. Г. Проектирование универсальных учебных действий в старшей школе / А. Г. Асмолов // Национальный психологический журнал. – 2011. – № 1(5). – 105 с.

3. Асмолов, А. Г. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система знаний : пособие для учителя / А. Г. Асмолов. – М. : Просвещение, 2011. – 159 с.

4. Асмолов, А. Г. Виды универсальных учебных действий / А. Г. Асмолов // Как проектировать учебные действия в начальной школе. От действия к мысли. – М., 2010. – 151 с.

5. Василенко, Т. В. ФГОС второго поколения. Словарь терминов : пособие для работников школы / Т. В. Василенко. – М. : Грамотей, 2013. – 32 с.

*Палицкая А. С.,
Кутбиддинова Р. А.*

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ТРЕНИНГ КАК СРЕДСТВО ПРОФИЛАКТИКИ НАРКОТИЧЕСКОЙ ЗАВИСИМОСТИ В СТУДЕНЧЕСКОЙ СРЕДЕ

Обострение проблемы наркотической зависимости среди молодежи в России считается социальным бедствием. По данным статистики, за последние годы число школьников и студентов, употребляющих наркотики, возросло в шесть-восемь раз.

Система помощи, существующая на сегодняшний день в нашей стране, ориентирована в основном на лиц, которые уже страдают химической зависимостью от наркотических веществ, и является недостаточно эффективной для оказания помощи на этапе зарождения заболевания. Мировая практика лечения наркозависимости показывает, что излечить от наркотической зависимости удается не более двух-трех процентов заболевших, а также, что лучшим методом борьбы с наркотической зависимостью является профилактика.

Для того чтобы переломить существующую на сегодняшний день ситуацию, необходимо привлечение к профессиональной работе педагогов, психологов школ и вузов, поскольку именно они имеют постоянный контакт с учащимися и способны оказывать влияние на их поведение. Педагоги и психологи вузов и школ, вооруженные конкретными методами профилактической работы, такими, как социально-психологический тренинг, превентивная деятельность, имеют возможность создать в молодежной среде ситуацию, препятствующую употреблению наркотических веществ.

Проблеме наркотической зависимости и ее профилактике посвящено множество научных трудов: С. В. Ковалева, О. Ф. Ерышева, Н. Н. Исмукова, С. Коринна, С. Б. Ваисова, В. Ю. Завьялова и других ученых.

Социально-психологический тренинг, на наш взгляд, является одной из наиболее эффективных мер профилактической работы с молодежной аудиторией, поскольку в ходе его проведения возможна реализация таких видов деятельности, как: доведение до сведения учащихся достоверной научной информации о причинах и последствиях употребления наркотических веществ; популяризация здорового образа жизни как альтернативы наркотизации; непосредственная работа с социально-психологическими особенностями личности, которые могут способствовать обращению к наркотическим веществам. Работа в группе способствует также повышению уровня социально-психологической адаптации учащихся, низкий уровень которой способен являться фактором риска в обращении к наркотическим веществам у студентов и молодежи.

Об эффективности социально-психологических тренингов в качестве меры профилактики наркотической зависимости среди молодежи говорит множество исследований и научных работ, таких ученых, как Ю. В. Жильцовой, З. В. Коробкиной, В. А. Попова, И. В. Вачкова, Е. А. Колонтаевской, и других.

С целью экспериментального изучения влияния психологического тренинга на профилактику наркотической зависимости в студенческой среде нами было проведено исследование. Базой выступило ФГБОУ ВО «Сахалинский государственный университет», Институт психологии и педагогики. В исследовании принимали участие студенты II курса направления подготовки «Психолого-педагогическое образование», профиль «Психология образования», очной формы обучения в количестве 11 человек в возрасте от 19 до 21 года.

В качестве методов исследования были использованы:

- опросник «Диагностика общей склонности к зависимостям» Г. В. Лозовой;
- опросник «Диагностика социально-психологической адаптации» К. Роджерс, в адаптации А. К. Осницкого;
- анкета «Уровень осведомленности студентов по вопросам наркомании»;
- методы математической статистики: Т-критерий Вилкоксона, Т-критерий Стьюдента, G-критерий знаков Мак-Немара.

На констатирующем этапе исследования для определения склонности к наркотической зависимости студентов группы была использована методика Г. В. Лозовой опросник «Диагностика общей склонности к зависимостям». Данная методика представляет собой личностный опросник и определяет склонность человека к 13 видам зависимостей. В результате проведенной диагностики были получены следующие данные: высокий уровень склонности к наркотической зависимости имеют 18 % испытуемых (два человека), средний уровень – 45 % (пять человек), низкий – 36 % (четыре человека).

Следующим шагом констатирующего этапа эксперимента стало определение уровня социально-психологической адаптации каждого испытуемого по методике «Диагностика социально-психологической адаптации» К. Роджерса, в адаптации А. К. Осницкого. Диагностика показала следующие результаты: уровень социально-психологической адаптации в пределах нормы обнаружили 45 % испытуемых (пять человек), ниже нормы – 55 % испытуемых (шесть человек). Уровень социально-психологической адаптации выше нормы не отмечен ни у кого из испытуемых группы на констатирующем этапе эксперимента.

Также было проведено анкетирование испытуемых на предмет осведомленности по вопросам наркомании «Уровень осведомленности студентов по вопросам наркомании». В результате анкетирования мы получили следующие результаты: высокий уровень осведомленности диагностирован у 9 % испытуемых (один человек), средний уровень – 36 % (четыре человека), низкий уровень – 55 % (шесть человек).

На формирующем этапе была проведена тренинговая работа в экспериментальной группе. Программа социально-психологического тренинга была разработана в соответствии с нормативами разработки и проведения тренингов.

Целью тренинговой работы являлось снижение риска употребления наркотических веществ в студенческой среде. Программа тренинга расчи-

тана на 12 занятий, которые проводились один раз в неделю. В качестве методов воздействия в программе тренинга были использованы: групповые дискуссии, ролевые игры, психологическое просвещение, невербальные упражнения, библиотерапия, психотерапевтические упражнения и другое.

По окончании формирующего этапа исследования с целью выявления изменений, произошедших в результате тренинговой работы, был проведен завершающий (итоговый) этап. Нами проводилась повторная диагностика с использованием методик, использованных на констатирующем этапе. Для обработки полученных эмпирических данных и проведения их сравнительного анализа мы использовали методы математической статистики.

В результате проведенного исследования гипотеза подтвердилась полностью: профилактика наркотической зависимости в студенческой среде будет проходить эффективнее при соблюдении следующих условий: учет возрастных и индивидуальных особенностей студентов; проведение социально-психологического тренинга с использованием психотерапевтических упражнений, направленных на профилактику зависимости.

Проведение социально-психологического тренинга в качестве мероприятия по профилактике снижает уровень наркотической зависимости в студенческой среде наряду с повышением уровня социально-психологической адаптации и уровня осведомленности по вопросам наркомании.

Проанализировав научную литературу и проведя эмпирическое исследование, мы пришли к следующим выводам.

Наркотическая зависимость – одна из форм аддиктивного поведения, выражающаяся физической и психологической зависимостью от психоактивных веществ, непреодолимым влечением к ним и приводящая постепенно к физическому и психическому истощению.

Наркотическим считается любое вещество растительного или синтетического происхождения, которое при попадании в организм может изменить одну или несколько его функций и вследствие многократного употребления привести к физической и психической зависимости.

Наркотическая зависимость имеет биопсихосоциальную природу, то есть факторы, которые оказывают влияние на ее формирование, представляют собой группу факторов – биологические, психологические и социальные.

Социально-психологический тренинг – одна из форм групповой психотерапевтической работы, направленная на формирование и развитие знаний, умений, навыков и являющаяся комплексным объединением тренингов личностного роста и тренингов общения.

Первичная профилактика наркотической зависимости в среде студентов и молодежи в форме проведения социально-психологических тренингов зарекомендовала себя как эффективная мера антинаркотической профилактики, поскольку помогает решить ряд задач личностного развития, решение которых, в свою очередь, повышает уровень социально-психологической адаптации личности и снижает риск употребления наркотических веществ.

В ходе проведенного эмпирического исследования мы установили, что проведение социально-психологического тренинга в качестве меры первичной профилактики наркомании в студенческой среде действительно является эффективным, поскольку влияет на снижение риска наркотической зависимости

среди студентов и наряду с этим повышает уровень социально-психологической адаптации и уровень осведомленности по вопросам наркомании.

При разработке и внедрении социально-психологических тренингов по профилактике наркотической зависимости в студенческой среде, учитывая опыт исследователей и наш собственный опыт, можно рекомендовать делать упор на формировании и развитии навыков работы над собой, коррекцию и развитие навыков общения, развитие навыков эффективного совладающего поведения, преодоление стрессовых ситуаций, навыков уверенного поведения и общения, развитие целеполагания и целедостижения, работу с построением здоровых личностных границ, по распознаванию и экологичному выражению собственных чувств. Также необходимо включение в тренинги психологического просвещения на повышение осведомленности о проблеме наркомании и мерах, направленных на усиление мотивации к здоровому образу жизни и ценностному отношению к собственному здоровью.

Литература

1. Ваисов, С. Б. Наркотическая и алкогольная зависимость / С. Б. Ваисов. – СПб. : Наука и техника, 2008. – 272 с.
2. Вачков, И. В. Психология тренинговой работы / И. В. Вачков. – М. : Эксмо, 2007. – 416 с.
3. Гоголева, А. В. Аддиктивное поведение и его профилактика / А. В. Гоголева. – Воронеж : МПСИ ; МОДЭК, 2003. – 240 с.
4. Змановская, Е. В. Девиантология (Психология отклоняющегося поведения) / Е. В. Змановская. – М. : Академия, 2006. – 288 с.
5. Кутбиддинова, Р. А. Психология зависимости : учеб.-метод. пособие / Р. А. Кутбиддинова. – Южно-Сахалинск : СахГУ, 2016. – 153 с.
6. Менделевич, В. Д. Психология девиантного поведения / В. Д. Менделевич. – СПб. : Речь, 2007. – 768 с.
7. Мехтиханова, Н. Н. Психология зависимого поведения : учеб. пособие / Н. Н. Мехтиханова. – М. : МПСИ, 2008. – 160 с.
8. Старшенбаум, Г. В. Аддиктология: психология и психотерапия зависимостей / Г. В. Старшенбаум. – М. : Класс, 2006. – 285 с.

*Пек Е. А.,
Кутбиддинова Р. А.*

ВЛИЯНИЕ РОДИТЕЛЬСКИХ ДИРЕКТИВ НА ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ

В настоящее время общество столкнулось с огромным количеством проблем, непосредственно связанных с психоэмоциональным состоянием

человека: депрессиями, паническими атаками, вегетососудистой дистонией, суицидальной активностью среди подрастающего населения, фобиями, нарастающей тревогой и т. д. Существует огромное количество гипотез, объясняющих причину возникновения этих негативных явлений в жизни человека. В данном исследовании мы постараемся раскрыть вопросы влияния родительского отношения и предписаний, которые могут оказывать воздействие на личность.

Родительские директивы или предписания – это жизненные установки, которые ребенок принимает от родителей в раннем детстве в процессе воспитания. Послания диктуют условия существования ребенка в семье, определяют уровень принадлежности к ней, вырабатывая в подсознании норму поведения. Если ребенок в родительских словах слышит противоречия, то он зачастую не может с ними справиться, при этом формируется двойственность поведения, действия его становятся несогласованными, постоянно подвергаются сомнению, что подталкивает к развитию тревоги, формированию ранних форм неврозов.

Сравнение слов с логикой происходит уже в зрелом возрасте, когда слова сопоставляются с разного рода внешними факторами. Поведение маленького ребенка непосредственно, он чувствует эмоциональное состояние родителей и пытается компенсировать перепады. Немотивированная агрессия, направленная на самом деле на других людей, зачастую выливается на ребенка, она ему не понятна, причина ее возникновения не поддается анализу, он чувствует несправедливость, впоследствии возникает недоверие, которое может являться источником психологических проблем в дальнейшей жизни человека. Изучением данного феномена занимались зарубежные и отечественные психологи, такие, как: Э. Берн, Р. Гулдинг, М. Гулдинг, К. Стайнер, В. Джойнс, В. К. Лосева, А. И. Луньков, Ю. И. Россова, Е. Н. Трухманова, и многие другие.

Американскими психологами были выделены негативные родительские директивы, влияющие на развитие личности: «Не живи», «Не будь ребенком», «Не взрослей», «Не чувствуй себя хорошо», «Не делай», «Не достигай успеха», «Не будь лидером», «Не будь близким», «Не будь самим собой», «Не принадлежи», «Не думай», «Не чувствуй» (М. и Р. Гулдинги). Самым опасным предписанием, формирующим суицидальные намерения, является – «Не живи». Родители говорят: «Мне не нужна такая плохая девочка», «Лучше один раз плакать над твоей могилкой, чем всю жизнь с тобой мучаться» и т. д. Ребенок понимает, что родители его не любят, он им не нужен и нежелателен.

В данной работе исследуется влияние родительских директив на личностные особенности студентов, среди которых:

– стрессоустойчивость – это сочетание личностных особенностей, позволяющих переносить стрессовые ситуации без неприятных последствий для своей деятельности, личности и окружающих. Проблеме стресса и стрессоустойчивости посвящено большое количество отечественных и зарубежных работ таких авторов, как: Д. М. Аболин, Б. Х. Варданян, Ф. Е. Василюк, Л. А. Китаев-Смык, Н. И. Наенко, Л. П. Гримак, В. А. Бодров, В. А. Ганзен, В. Д. Небылицын, Д. Н. Исаев,

Н. Е. Водопьянова, О. Н. Полякова, Г. Селье, Р. С. Лазарус, Д. Гринберг, К. Х. Ли и др.;

– невротизация – состояние эмоциональной нестабильности, которое может привести к неврозу или невротической тенденции в поведении. Изучением неврозов занимались: В. В. Бойко, Ф. Шапиро, В. Д. Менделевич, Р. Мэй, А. И. Струнов, Л. В. Кактурский, В. Н. Мясищев, Г. К. Ушаков, А. А. Портнов, Д. Д. Федотов, Б. Д. Карвасарский, Ю. Я. Тупицын, Н. К. Липгарт, В. Ф. Матвеев, М. Г. Арапетянц, А. М. Вейн, Ф. И. Случевский и др.;

– самооценка – оценка человеком самого себя, своих психологических и физических особенностей, своего поведения, отношений с людьми, достоинств и недостатков. Изучением самооценки занимались: В. В. Столин, И. И. Чесноков, Е. В. Черносвистов, Н. Г. Алексеев, Л. И. Божович, А. И. Липкина, С. Л. Рубинштейн, Г. Н. Казанцева и др.;

– уверенность в себе – это психологическое состояние человека, характеризующееся верой в свои силы и возможности, а также ожиданием успеха в том, в чем человек уверен. Изучением занимались: Д. Карнеги, Д. Боулби, Ф. Зимбардо, В. Г. Ромек, Ф. И. Иващенко, С. Рейзас и др.;

– тревожность – свойство человека, приводящее в состояние повышенного беспокойства, испытывать страх и тревогу в специфических социальных ситуациях (изучалось З. Фрейдом, А. Адлером, С. Салливаном, К. Хорни, К. Э. Изардом, Ю. В. Щербатых и др.);

– конфликтоустойчивость рассматривается как способность человека оптимально организовать свое поведение в трудных ситуациях социального взаимодействия, бесконфликтно решать проблемы в отношениях с другими людьми, а в конфликтной ситуации приходиться к оптимальному разрешению конфликта. Содержание этого понятия рассматривали А. Я. Анцупов, А. И. Шипилов, Н. В. Гришина, И. В. Ващенко и др.;

– агрессивность – это свойство личности, которое отражает склонность к агрессивному реагированию при возникновении фрустрирующей и конфликтной ситуации. Вопросы, связанные с человеческой агрессивностью, затрагиваются во многих психологических исследованиях. Ее изучением занимались: А. Бандура, А. Басс, Р. Уолтерс, Э. Фромм, И. А. Фурманов, Г. М. Андреева, Т. Г. Румянцева, С. Ю. Чижова, Р. Берон, Х. Хекхаузен, А. А. Реан, О. Ф. Макарова, Ю. Б. Можгинский, Л. М. Семенюк и многие другие ученые.

С целью изучения влияния родительских директив на личностные особенности студентов-первокурсников нами было проведено исследование. Базой исследования выступило федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Сахалинский государственный университет», Институт психологии и педагогики и Институт филологии, истории и востоковедения. В качестве объекта экспериментального исследования выступили студенты очной формы обучения первого курса направления подготовки «Психолого-педагогическое образование», профиль «Психология образования», направления подготовки «Педагогическое образование», профиль «Начальное образование» и направлений подготовки «Корейский и английские языки» и «Китайский и английский языки», профиль «Педагогическое образование». В экспери-

менте принимали участие 50 человек в возрасте от 18 до 22 лет.

Мы предположили, что между родительскими директивами и личностными особенностями студентов существует значимая корреляционная связь:

– родительские послания типа «не живи», «не будь ребенком», «не думай» порождают в личности высокий уровень невротизации, низкую самооценку, неуверенность, тревожность, низкий уровень стрессоустойчивости и конфликтоустойчивости;

– негативные родительские директивы «не расти», «не чувствуй», «не достигай успеха», «не принадлежи», «не делай», «не будь самим собой» порождают в личности суицидальные намерения: «демонстративность», «аффективность», «несостоятельность», «социальный пессимизм».

В работе были использованы следующие методы исследования:

– анализ психолого-педагогической литературы;

– опросник родительских директив (модификация В. Н. Косырева, Р. С. Черкасовой);

– авторская анкета по изучению родительских директив (модификация Р. А. Кутбиддиновой, Е. А. Пек);

– тест на определение стрессоустойчивости личности (Н. В. Киршевой, Н. В. Рябчиковой);

– диагностика уровня личностной невротизации (В. В. Бойко);

– методика изучения общей самооценки (Г. Н. Казанцевой);

– тест «Уверенность в себе» (С. Рейзас);

– методика измерения личностной шкалы проявления тревожности (Дж. Тейлор, адаптация Т. А. Немчина);

– методика определения уровня конфликтоустойчивости (источник – Н. П. Фетискина, В. В. Козлова, Г. М. Мануйлова «Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп»);

– методика для диагностики агрессивности (А. Басса и А. Дарки);

– опросник суицидального риска (модификация Т. Н. Разуваевой), изучающий уровень сформированности суицидальных намерений;

– методы математической статистики.

Как показывают результаты исследования, директива «не принадлежи» (7,58) дается родителями, которые имеют трудности в общении с окружающими, при этом испытывают страх, что могут остаться одни, чтобы этого не произошло, родители переключают свое внимание на ребенка, подчеркивая его исключительность, тем самым сообщая ему «не принадлежи ни кому кроме нас».

Директива «не расти» (5,94) – родители не желают видеть, чтобы их ребенок вырос, особенно это сообщение может передаваться младшим или единственным детям в семье. Когда родители могут опасаться того момента, когда ребенок, покинув их, оставит родителей опять лицом к лицу друг с другом, как в начале супружества.

Директива «не думай» (5,28) выражает непозволительность детям думать или рассуждать, тем самым подчеркивая безоговорочное выполнение приказаний родителей. В дальнейшем ребенок сможет выполнять задания только с подсказками, что может отразить его несамостоятельность в каком-либо вопросе.

В сообщении «не достигай успеха» (5,26) могут проявляться нереализованные возможности родителей, порождая в семье атмосферу пессимизма, уныния, передавая детям общую концепцию «Вас не ждет ничего хорошего в жизни», такая установка формирует запрет на успех.

Директива «не делай» (5,14) предполагает действия родителей, которые стремятся выполнять за ребенка. Они испытывают страх, который сопровождает их перед любым решением или новым действием, не давая возможности ребенку проявить инициативу или решительно что-то сделать самому.

Директива «не чувствуй себя хорошо» (4,92) проявляется часто, когда ребенок болеет, родители желают его подбодрить. Они говорят ему ласковые слова и хвалят за малейшие поступки. Ребенок, получивший эту директиву, приучается, с одной стороны, к мысли, что болезнь привлекает к нему всеобщее внимание, а с другой – к ожиданию, что плохое самочувствие повысит ценность любого его поступка. Эти люди не симулируют болезнь, они просто используют свое здоровье для получения психологической выгоды.

Директива «не будь ребенком» (4,46) чаще всего достается единственному в семье или старшему по возрасту ребенку и соединена с подавлением детских, невинных желаний, которые связаны со способностью к творчеству, самопроявлению.

Человек с директивой «не чувствуй» (4,28), научившийся игнорировать отрицательными эмоциями, вскоре потеряет контроль над негативными ощущениями и может очень быстро переходить к состоянию неконтролируемой ярости.

Испытуемые с директивой «не будь самим собой» (3,82) постоянно неудовлетворены собой. Они все время хотят быть похожими на кого-то другого. Такие люди живут в состоянии мучительного внутреннего конфликта. Будучи постоянно неудовлетворенными собой и мотивированными завистью к кому-то или чему-то, они начинают убегать от самих себя, так как убеждены, что чужое всегда лучше своего собственного.

Директива «не будь близким» (2,86) свойственна, когда родители убеждают ребенка, что никому кроме них доверять нельзя. Сообщая о том, что любая близость опасна. Обычно такие дети, вырастая, очень трудно решают вопрос создания семьи или близких дружественных отношений.

Сообщая директиву «не будь лидером» (2), родители могут давать, по их мнению, из лучших побуждений такие указания и советы, которые заставляют ребенка отказаться от принципа защиты слабого или справедливости. Но эти директивы, охраняя ребенка от лишнего, ненужного, по мнению родителей, внимания со стороны сверстников, приводят его в состояние пассивного наблюдения за происходящим, когда кого-то обижают или относятся агрессивно.

Скрытым смыслом передачи директивы «не живи» (1,6) является облегчение управления ребенком посредством возбуждения в нем хронического чувства вины, связанного с фактом самого его присутствия в жизни родителей. Взрослый как бы заставляет ребенка поверить в его (ребенка) ответственность за нерешенные задачи взрослого. Известно, что наказание смягчает чувство вины, поэтому такие дети могут искать такие ситуации,

где они могут быть наказаны, при чем за что-то реальное (драка, разбитое окно и т. д.).

Статистический анализ данных позволил установить, что имеются значимые корреляционные связи:

– между показателями шкалы «социальный пессимизм» и директивами «не будь ребенком» ($r_{xy} = 0,28$), «не будь успешным» имеется статистически значимая прямая линейная связь, такая директива, как «не будь ребенком», свойственна родителям, которые стремятся, чтобы их дети как можно быстрее повзрослели. Как правило, у таких родителей собственное детство было трудным, они могли решить для себя, что «быть маленьким плохо», поэтому торопят собственного ребенка повзрослеть. Такие повзрослевшие дети привыкают полагаться только на себя, находясь в состоянии напряжения и усталости от чрезмерной ответственности.

Директива «не достигай успеха» формируется, когда родители постоянно недовольны результатами ребенка. Как правило, в этом случае успехи ребенка преуменьшаются или игнорируются («Ты все делаешь неправильно», «Посмотри на других детей»). Социальный пессимизм указывает на наличие отрицательной концепции окружающего мира, восприятие мира как враждебного, не соответствующего представлениям о нормальных или удовлетворительных для человека отношениях с окружающими («Вы все недостойны меня», «Лучше умереть, чем терпеть это»);

– между показателями шкалы «демонстративность» и директивой «не будь близким» (0,42) выявлена прямая корреляционная связь. Данная директива возникает в случае недостатка физического контакта и словесного одобрения в адрес ребенка со стороны родителей или в результате потери одного из родителей (смерть или развод). Желание привлечь внимание близких людей или окружающих к своим проблемам может оцениваться как внешняя позиция «шантаж», таким образом, ища поддержки и сочувствия;

– между показателями шкалы «уникальность» и директивой «не будь близким» (0,41) имеется статистически значимая прямая линейная связь, шкала «уникальность» указывает на восприятие ребенка себя, ситуации и собственной жизни как явления исключительного, не похожие на другие и подразумевающие исключительные варианты выхода, в частности, суицид. Директива «не будь близким» может подтолкнуть к тому, что ребенок начнет воспринимать поведение родителей как сообщение, что никому доверять нельзя, и будет стараться держать дистанцию от других людей, что может в дальнейшем привести к отстраненности и одиночеству.

Результаты исследования подтвердили, что если родители систематически вербально и невербально дают своим детям послания «не будь самим собой», то у детей наблюдается низкий уровень стрессоустойчивости и высокий уровень невротизации, несмотря на то, что испытуемые выросли и находятся в юношеском возрасте. Высокий уровень невротизации порождают также послания типа «не расти» (0,26), «не чувствуй» (0,27), «не будь близким» (0,29) и «не делай» (0,30). На самооценку статистически значимо влияют директивы «не достигай успеха» (-0,29) и «не делай» (-0,30). Высокий уровень тревожности находится в прямой корреляционной связи

с директивами «не расти» (0,33), «не чувствуй» (0,30), «не достигай успеха» (0,28), «не делай» (0,28). Между показателями конфликтоустойчивости и директивой «не будь близким» обнаружена обратная корреляционная связь, которая говорит о том, что чем чаще родители отвергают ребенка, программируют его на дистантные отношения с другими людьми, тем более устойчив к стрессам он является.

Методы математической статистики позволили доказать выдвигаемую гипотезу: между родительскими директивами и личностными особенностями студентов существует значимая корреляционная связь:

– родительские послания типа «не живи», «не будь ребенком», «не думай» порождают в личности высокий уровень невротизации, низкую самооценку, неуверенность, тревожность, низкий уровень стрессоустойчивости и конфликтоустойчивости;

– негативные родительские директивы «не расти», «не чувствуй», «не достигай успеха», «не принадлежи», «не делай», «не будь самим собой» порождают в личности суицидальные намерения, «демонстративность», «аффективность», «несостоятельность», «социальный пессимизм».

Проанализированная научная литература и проведенное эмпирическое исследование по проблеме изучения взаимосвязи родительских предписаний с личностными особенностями у студентов показали, что родительские предписания играют значимую роль в формировании личностных особенностей.

Литература

1. Берн, Э. Трансактный анализ в психотерапии / Э. Берн. – М. : Академический проспект, 2015. – 320 с.
2. Карабанова, О. А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования / О. А. Карабанова. – М. : Гардарики, 2008. – 320 с.
3. Кутбиддинова, Р. А. Роль родительских директив в формировании автономности – зависимости студентов в учебной деятельности / Р. А. Кутбиддинова, Е. А. Пек // Психология и педагогика XXI века: теория, практика и перспективы: материалы IV Междунар. науч. практ. конф. (Чебоксары, 22 янв. 2016 г.) / редкол. О. Н. Широков [и др.]. – Чебоксары : ЦНС «Интерактив плюс», 2016. – С. 436–438.
4. Кутбиддинова, Р. А. Роль родительских предписаний в формировании суицидальных намерений у студентов / Р. А. Кутбиддинова, Е. А. Пек // Теоретические и прикладные аспекты современной науки : сборник научных трудов по материалам VII Международной научно-практической конференции 31 января 2015 г. : в 10 ч. / под общ. ред. М. Г. Петровой. – Ч. X. – Белгород : ИП Петрова М. Г., 2015. – С. 71–75.
5. Россова, Ю. И. Влияние неблагополучного семейного воспитания на развитие детского невроза / Ю. И. Россова // Гуманитарные научные исследования. – 2015. – № 5. – Ч. 1. – Режим доступа : <http://human.snauka.ru/2015/05/10700> (дата обращения: 29.05.2017).
6. Россова, Ю. И. Родительские директивы и ошибки в общении с ребенком / Ю. И. Россова, Е. Н. Трухманова. – Режим доступа : http://www.edit.muh.ru/content/mag/trudy/09_2010/10.pdf (дата обращения: 15.03.2017).

Пек Е. А.,
Кутбиддинова Р. А.

АРТ-ТЕРАПИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СТАБИЛЬНОСТИ У СТУДЕНТОВ

В современном мире различные обстоятельства, события экономической, политической и семейной жизни людей не редко порождают психологические проблемы и переживания, с которыми не просто справиться человеку самостоятельно. В темпе непрерывно бегущих дел люди зачастую забывают заботиться о своем душевном спокойствии и психическом здоровье.

Развитие эмоциональной стабильности является одной из актуальных проблем в психологической науке и практике. В последнее время все больше возрастает количество людей, испытывающих нарушения в эмоциональной сфере, которые оказывают сильнейшее воздействие на разум и тело человека. Вследствие этого возникают трудности в адаптации к новым условиям повседневности, ощущается дисгармония межличностных, семейных, родительско-детских отношений, стрессовые реакции и т. д.

Стоит отметить, что человек в определенной степени эмоционален, а для некоторых всплески эмоций являются разрядкой психоэмоционального напряжения. Каждый человек реагирует на событие по-своему. Одни переживают его с легкостью, другие – фрустрируются и не могут найти выход из сложившейся ситуации. Преобладание негативных эмоций ведет к дезорганизации психической деятельности, истощению психических ресурсов личности, что приводит к эмоциональной нестабильности.

Эмоционально нестабильная личность склонна проявлять тревожность, нервозность и депрессивность. Такие люди, как правило, испытывают некоторую неуверенность в себе и, оказываясь в стрессовой ситуации или подвергаясь критике, теряют контроль над своими эмоциями.

В. А. Жмуров в «Большой энциклопедии по психиатрии» пишет о том, что эмоциональная стабильность является характеристикой эмоционально зрелого человека, чьи эмоциональные реакции адекватны ситуации и непротиворечивы, последовательны от одного набора обстоятельств к другому. Для эмоционально стабильной личности характерны такие качества, как выдержанность, эмоциональная зрелость, спокойствие, устойчивость в интересах, работоспособность, ориентированность на реальность и др. Существуют и другие определения эмоциональной стабильности, однако этого достаточно, чтобы представить себе целостную картину спокойного состояния человека: состояние, в котором человек стабилен, устойчив к стрессовым ситуациям, работоспособен и конфликтоустойчив.

Благодаря эмоциональной стабильности как качеству личности в сложных эмоциональных условиях обеспечивается переход психики на новый уровень активности, такая перестройка ее побудительных, регуляторных и

исполнительских функций позволяет сохранить и даже увеличить эффективность деятельности.

Развитию и укреплению эмоциональной стабильности могут способствовать арт-терапевтические занятия, основой которых выступает художественная практика, поскольку в ходе арт-терапевтических занятий личность вовлекается в изобразительную деятельность.

Дать однозначное определение арт-терапии довольно трудно, потому что оно в определенной мере зависит от теоретических представлений и области практической деятельности, от характерных для той или иной страны моделей арт-терапии и степени их «зрелости».

Можно привести примеры различного понимания арт-терапии представителями ее различных школ и направлений. Одна из родоначальниц американской арт-терапии – М. Наумбург подчеркивала, что «арт-терапевтическая практика основана на том, что наиболее важные мысли и переживания человека, являющиеся порождением его бессознательного, могут находить выражение скорее в виде образов, чем в словах... Приемы арт-терапии связаны с представлением о том, что в любом человеке, как подготовленном, так и неподготовленном, заложена способность к проецированию своих внутренних конфликтов в визуальные формы. По мере того как пациенты передают свой внутренний опыт в изобразительном творчестве, они очень часто становятся способными описывать его в словах...».

Арт-терапия связана с созданием визуальных образов, и этот процесс предполагает взаимодействие между автором художественной работы, самой художественной работой и психотерапевтом. Хотя арт-терапия, также как и любой иной вид психотерапии, связана с осознанием неосознаваемого психического материала, в арт-терапии этому способствует богатство художественных символов и метафор.

Виды арт-терапии, представленные в психологии и медицине, отвечают существующим видам искусств: музыкотерапия, танцевальная терапия, изотерапия, драмотерапия, сказкотерапия, библиотерапия, маскотерапия, этнотерапия, игротерапия, цветотерапия, фототерапия, куклотерапия, оригами и т. п. Кроме того, каждый из этих видов имеет множество арт-терапевтических техник, которые применяются для решения внутренних и межличностных конфликтов, кризисных ситуаций, травм, невротичных и психосоматических расстройств и др.

Чаще всего арт-терапия имеет неклиническую направленность, рассчитана на потенциально здоровую личность, и на первый план выходят задачи развития и социализации – это забота об эмоциональном самочувствии и психологическом здоровье личности.

При занятии арт-терапией эмоции от той или иной картины, продукта деятельности у каждого человека будут свои, и основаны они на пережитом опыте, ассоциациях и собственной эмоциональной базе восприятия мира. Также стоит отметить, что при создании картин большая роль их эмоциональному восприятию отводится символам и выбранной цветовой гамме.

Применение со студентами арт-терапии имеет свои особенности и положительные черты: помогает актуализировать внутренний потенциал человека, составляющий основу позитивных трансформаций личности.

Во время индивидуальной арт-терапевтической работы фокус внимания студента обращен к индивидуальному внутреннему миру, собственным мыслям, эмоциям, чувствам и желаниям. По мнению ученых, методы арт-терапии базируются на убеждении, что внутреннее «Я» человека отражается в зрительных образах всякий раз, когда он спонтанно, не задумываясь, творит, рисует, пишет картину, лепит скульптуру (М. Либманн, М. Наумбург, К. Рудестам и др.). Причем при этом не требуются специальных способностей, а используются элементарные художественные средства.

Во время творческого процесса студент не должен беспокоиться о красоте и идеальности создаваемых образов. Скорее важен сам процесс освобождения от негативных чувств и переживаний. В процессе создания арт-продукта студенты обращаются к символам индивидуального и коллективного бессознательного, глубинным символам личности. Через создание творческого продукта молодые люди соприкасаются не только с собственным внутренним миром, а также с внешним миром.

Это взаимодействие обладает мощным терапевтическим потенциалом, способствуя успешной индивидуализации и социализации личности. Таким образом, можно сказать, что арт-терапия в образовании – это технология личностного роста студента. Именно в процессе арт-терапевтической работы, как показали результаты нашего исследования, создаются базовые условия для развития необходимых профессиональных и личностных качеств, так называемой «триады К. Роджерса»: конгруэнтность как искренность, естественность, открытость, доверие к себе, своему опыту и возможностям; принятие другого человека как личности, уважение к нему, его индивидуальным особенностям, вера в его позитивный потенциал и успех; понимание как адекватное видение другого, его состояния, динамики внутренней жизни; эмпатия, глубокое сопереживание, сочувствие.

Арт-терапевтическое занятие ориентировано на обучение студентов инновационной технологии в сочетании с терапией личности.

Групповая арт-терапевтическая работа способствует развитию открытости, коммуникабельности и доверительности.

Применение арт-терапии со студентами психологического факультета позволяет лучше понять себя и свой внутренний мир, что эффективно сказывается на формировании профессиональных компетенций будущего психолога.

Можно утверждать, что включение теории и практики арт-терапии в систему образования психологов отвечает фундаментальной потребности человека в самоактуализации – раскрытии и совершенствовании возможностей, утверждении индивидуально-неповторимого способа бытия.

Занимаясь арт-терапией, студенты становятся менее восприимчивы к негативным эмоциональным факторам, способны контролировать и сдерживать возникающие астенические эмоции, становятся более эмоционально стабильными. Арт-терапия способствует снижению обидчивости, замкнутости, негативизма и способствует росту эмоционального равновесия.

Можно говорить о том, что арт-терапевтические занятия благоприятно воздействуют на эмоциональный фон человека, помогая справиться с негативными переживаниями, моделировать коммуникативный процесс как в

общении с собственными произведениями, так и с окружающими людьми и помогают повысить чувство собственной значимости.

Литература

1. Бурно, М. Е. Терапия творческим самовыражением / М. Е. Бурно. – М. : Медицина, 2007. – 168 с.
2. Жмуров, В. А. Большая энциклопедия по психиатрии / В. А. Жмуров. – 2-е изд. – М. : Джангар, 2012. – 864 с.
3. Ильин, Е. П. Психология творчества, креативности и одаренности / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2009. – 434 с.
4. Киселева, М. В. Арт-терапия в психологическом консультировании : учеб. пособие / М. В. Киселева, В. А. Кулганов. – СПб. : Речь, 2012. – 64 с.
5. Кутбиддинова, Р. А. Использование арт-терапии с клиентами в кризисных состояниях / Р. А. Кутбиддинова // Актуальные вопросы помощи личности в кризисных состояниях: материалы Межд. науч.-практ. конф., Брест, 23–24 марта 2017 г. : в 2 ч. – Брест : Брестский государственный университет им. А. С. Пушкина. – 2017. – Ч. 1. – С. 79–82.
6. Щукина, Е. Г. Эмоциональная неустойчивость как ведущий фактор формирования дезадаптивного поведения студентов : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.03 / Е. Г. Щукина. – М., 1998. – 174 с.

*Полищук А. А.,
Илларионова И. И.*

КОРРЕКЦИЯ ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

На сегодняшний день все больше и больше людей становятся интернет-зависимыми. Исследование данной проблемы в России приобретает особую значимость в связи с широким развитием компьютерных технологий. Мощный поток новой информации, распространение компьютерных игр оказывают большое влияние на социальное пространство людей. Существенно изменяется и структура досуга, так как компьютер сочетает в себе возможности телевизора, DVD-приставки, музыкального центра, книги. Сегодня вместо того, чтобы идти в библиотеку и искать нужную информацию в книжном материале, мы заходим в Интернет и быстро находим то, что нам нужно. Вместо того, чтобы выйти на улицу и прогуляться, большинство уже с малолетнего возраста предпочитают компьютерные игры.

Количество исследований, посвященных изучению зависимости от Интернета, растет. Однако при определении исследователями данного фе-

номена возникает ряд несоответствий. Интернет можно использовать во благо ребенка. Сейчас в Сети доступны разнообразные информационные ресурсы, образовательные и развивающие игры и программы. Еще с помощью Интернета можно осуществлять общение с далекими друзьями и родственниками. Тем не менее этот глобальный ресурс порой становится источником зависимого поведения уже с младшего школьного, а порой и дошкольного возраста. Тот факт, что такой зависимости нет в официальном списке болезней, не означает, что нет самой проблемы.

Изучением интернет-зависимости занимался доктор И. Голдберг, который в 1995 году дал ей описание как патологической, непреодолимой тяги к использованию Интернета. И. Голдберг характеризует интернет-зависимость как привычку, «оказывающую пагубное воздействие на бытовую, учебную, социальную, рабочую, семейную, финансовую или психологическую сферы деятельности». Также проблемой интернет-зависимости занимался А. Е. Войскунский, который выделил некоторые поведенческие характеристики интернет-зависимых людей. Дэвид Гринфилд, он также занимался проблемой интернет-зависимости, так говорил в своем интервью: «Люди получают доступ к Интернет-контенту сексуального содержания, первый раз встречаясь с подобного рода информацией. Это может быть опасным... Информация, выложенная в сети, оказывается фактором стресса: люди приобщаются к вещам, к которым не должны были бы, получая сильный негативный удар по своему душевному здоровью».

Говоря об игровой деятельности, можно вспомнить таких ученых, как Аллан Фромм, одного из ведущих специалистов США в области детской психологии, педиатрии, психиатрии, а также автора книги «Азбука для родителей», в которой он пишет о значимости игры в жизни ребенка. Немецкий психолог Карл Гросс первым предпринял попытку систематического изучения игры. Он считал, что игра для ребенка является изначальной школой поведения, школой жизни. Януш Корчак, врач, польский педагог и писатель, считал, что игра – это возможность найти себя в обществе. Игра есть форма освоения социального опыта.

С целью изучения влияния игровой деятельности на коррекцию интернет-зависимости младших школьников было проведено исследование. Базой исследования выступило МБОУ «СОШ № 3 им. Героя России Сергея Ромашина г. Южно-Сахалинска». В эксперименте принимали участие младшие школьники. Для исследования были взяты учащиеся начальной школы 2 «Б» и 2 «В» классов в возрасте семи-восьми лет, всего 49 младших школьников.

Мы предположили, что коррекция интернет-зависимости младших школьников будет эффективна при соблюдении следующих условий: учет индивидуально-психологических особенностей младших школьников, систематичность проведения специально составленной программы коррекции интернет-зависимости посредством игровой деятельности.

В процессе исследования нами применялись следующие методы:

- 1) анализ литературы по проблеме исследования;
- 2) наблюдение;
- 3) психодиагностический метод: тест-опросник для установления зави-

симости от компьютерных игр (автор – С. В. Краснова);

4) методы математической статистики: U-критерий Манна–Уитни, T-критерий Вилкоксона.

Для чистоты эксперимента дети были поделены на экспериментальную и контрольную группы.

В результате проведенного теста-опросника для установления зависимости от компьютерных игр (автор – С. В. Краснова) были получены следующие результаты: у 82,6 % (19 детей) имеется компьютерная зависимость. У остальных 17,4 % (четыре ребенка) компьютерной зависимости не имеется.

В контрольной группе выявлено, что у 53,8 % (14 детей) имеется компьютерная зависимость. У остальных 46,2 % (12 детей) компьютерной зависимости не имеется.

Большинство детей класса имеет компьютерную зависимость (14 человек, 53,8 %), остальных же детей можно отнести к категории компьютерно не зависимых (12 человек, 46,2 %). Таким образом, на констатирующем этапе с помощью теста-опросника для установления зависимости от компьютерных игр были выявлены высокие показатели компьютерной зависимости обучающихся в контрольной и экспериментальной группах.

В данном исследовании мы использовали коррекционную программу, направленную на коррекцию интернет-зависимости посредством игровой деятельности у младших школьников.

Целью данной программы является коррекция интернет-зависимости посредством игровой деятельности у младших школьников.

По плану коррекционной программы было проведено пять занятий, по одному разу в неделю на протяжении шести недель. Каждое занятие рассчитывалось на 45 минут, то есть один академический час. Занятия проводились в группе из 23 человек.

Первое занятие. Целью данного занятия было создать доверительные отношения в коррекционной группе и мотивировать детей к занятиям.

Второе занятие «Страна внимания», целью которого было развивать такие свойства, как концентрация, устойчивость.

Третье занятие «Страна воображения и дружбы», целью которого было развивать коммуникативные навыки и воображение, активизировать детей.

Четвертое занятие «Интернетная душа», целью которого было показать ребятам, как выглядит и живет человек, который страдает интернет-зависимостью.

Пятое занятие «Что такое хорошо и что такое плохо». Целью занятия явилось формирование у детей представлений о хороших и плохих поступках, поведении, умении правильно оценивать себя и других.

Шестое занятие «Моя реальная жизнь». Ребятам предлагалось нарисовать, рассказать о человеке, который живет в реальном мире, читает книги, гуляет, общается со своими сверстниками и близкими людьми.

В ходе работы с младшими школьниками мы наблюдали, как постепенно они становились более открытыми, раскрепощенными и доброжелательными по отношению друг к другу.

По итогу коррекционной работы большинство испытуемых (15 человек,

65 %) не имеет интернет-зависимости, то есть у них есть некоторые проблемы, связанные с увлечением Интернетом, но это не говорит об интернет-зависимости. Остальные восемь человек (35 %) являются интернет-зависимыми.

Математическая обработка данных позволила установить, что значение показателей уровня интернет-зависимости младших школьников попадает в зону значимости, следовательно, выдвинутая нами гипотеза подтвердилась.

Подводя итоги исследовательской работы, можно сделать вывод, что посредством игровой деятельности в коррекционной работе действительно можно скорректировать интернет-зависимость у младших школьников.

Литература

1. Аддиктивное поведение и его профилактика : учеб.-метод. пособие. – 2-е изд. – М. ; Воронеж, 2003. – С. 9.
2. Ахрямкина, Т. А. Зависимое поведение: теория и практика / Т. А. Ахрямкина. – Самара : СФ МГПУ, 2008. – С. 96.
3. Войскунский, А. Е. Исследования Интернета в психологии М. И. Семенова / А. Е. Войскунский. – М. : Интернет и российское общество, 2002. – С. 573.
4. Егоров, А. Ю. Нехимические зависимости / А. Ю. Егоров. – СПб. : Речь, 2007. – С. 190.
5. Мехтиханова, Н. Н. Психология зависимого поведения : учеб. пособие / Н. Н. Мехтиханова. – Ярославль : ЯрГУ, 2005. – С. 122.
6. Юрьева, Л. Н. Компьютерная зависимость: формирование, диагностика, коррекция и профилактика : монография / Л. Н. Юрьева, Т. Ю. Болбот. – Днепрпетровск, 2006. – С. 196.

*Прусенко Ф. Н.,
Неешпапа Т. А.*

ИССЛЕДОВАНИЕ АЛГЕБРАИЧЕСКИХ СТРУКТУР НА МНОЖЕСТВЕ ОПРЕДЕЛЕННЫХ ИНТЕГРАЛОВ ОТ ФУНКЦИИ $f(x) = x$

Абстрактная алгебра – один из важнейших разделов современной математики. Посредством абстрактной алгебры мы имеем широкий спектр возможностей изучать ту или иную структуру, устройство данной структуры, свойства элементов, образующих ее, а также отношения, заданные между этими элементами, причем безотносительно по отношению к изучаемым объектам.

На сегодняшний день известно достаточно большое множество различных алгебраических структур, или, другими словами, алгебр. Также хорошо изучены различные операции, заданные на неких множествах. Всем из-

вестны со школьной скамьи операции сложения и умножения, известны свойства данных операций. В данном изложении рассмотрим построение алгебраических структур на множестве определенных интегралов, обладающих различными свойствами.

Рассмотрим функцию $f(x) = x$, $D(f) \in \mathfrak{R} [2]$. Понятно, что на данном множестве существует бесконечное множество определенных интегралов [4]. Зададим на этом множестве бинарное отношение ω и определим его смысл.

Два определенных интеграла находятся в заданном отношении ω тогда и только тогда, когда их значения равны.

То есть:

$$\int_a^b x dx \omega \int_c^d x dx \Leftrightarrow \frac{b^2 - a^2}{2} = \frac{d^2 - c^2}{2}$$

Утверждение: данное отношение ω есть отношение эквивалентности.

Доказательство

▷ Докажем свойство рефлексивности: $\int_a^b x dx \omega \int_a^b x dx \Rightarrow \frac{b^2 - a^2}{2} = \frac{b^2 - a^2}{2}$

(верно).

Докажем свойство симметричности:

$\int_a^b x dx \omega \int_c^d x dx \Rightarrow \int_c^d x dx \omega \int_a^b x dx$, действительно: $\frac{b^2 - a^2}{2} = \frac{d^2 - c^2}{2} \Rightarrow \frac{d^2 - c^2}{2} = \frac{b^2 - a^2}{2}$ (верно).

Докажем свойство транзитивности:

$\int_a^b x dx \omega \int_c^d x dx, \int_c^d x dx \omega \int_e^f x dx \Rightarrow \int_a^b x dx \omega \int_e^f x dx$, действительно: $\frac{b^2 - a^2}{2} = \frac{d^2 - c^2}{2}, \frac{d^2 - c^2}{2} = \frac{f^2 - e^2}{2} \Rightarrow \frac{b^2 - a^2}{2} = \frac{f^2 - e^2}{2}$ (верно).

ω – отношение эквивалентности.

Зная, что данное отношение – эквивалентности, справедливо сказать, что данное множество интегралов разбивается на классы эквивалентности. Любой класс эквивалентности представляет собой совокупность интегралов, имеющих равное значение. (С геометрической точки зрения в один и тот же класс попадают равновеликие прямоугольные трапеции, ограниченные осью абсцисс, прямыми перпендикулярными оси абсцисс и прямой $y = x$.)

Далее рассмотрим вопрос: возможно ли на данном множестве определить бинарную операцию, такую, что паре интегралов в соответствие будет ставиться интеграл этого же множества, значение которого есть сумма значений исходных интегралов.

Пусть имеем: $\int_a^b x dx, \int_c^d x dx, \int_e^f x dx$.

Определим бинарную операцию \cdot , такую, что, $\int_a^b x dx \cdot \int_c^d x dx = \int_e^f x dx$, причем, если $\int_a^b x dx = A, \int_c^d x dx = B$, то $\int_e^f x dx = A + B$.

Исходя из вышеизложенного отношения эквивалентности, получим условие, при котором выполняется задаваемая операция:

$$\frac{b^2 - a^2}{2} + \frac{d^2 - c^2}{2} = \frac{f^2 - e^2}{2} \cdot 2 \Rightarrow b^2 - a^2 + d^2 - c^2 = f^2 - e^2 \Rightarrow b^2 + d^2 - (a^2 + c^2) = f^2 - e^2,$$

откуда получим $f = \sqrt{b^2 + d^2}, e = \sqrt{a^2 + c^2}$.

Получим операцию: $\int_a^b x dx \cdot \int_c^d x dx = \int_{\sqrt{a^2+c^2}}^{\sqrt{b^2+d^2}} x dx$.

Рассмотрим пример:

$$\int_2^5 x dx \cdot \int_6^7 x dx = \int_{\sqrt{4+36}}^{\sqrt{25+49}} x dx = \frac{\sqrt{74^2} - \sqrt{40^2}}{2} = \frac{34}{2} = 17, \text{ действительно, так как}$$

$$\int_2^5 x dx = \frac{25-4}{2} = \frac{21}{2}, \int_6^7 x dx = \frac{49-36}{2} = \frac{13}{2}, \frac{21}{2} + \frac{13}{2} = \frac{34}{2} = 17.$$

Исследуем данную бинарную операцию.

1. Проверим ассоциативность операции:

$$\left(\int_a^b x dx \cdot \int_c^d x dx \right) \cdot \int_e^f x dx = \int_a^b x dx \cdot \left(\int_c^d x dx \cdot \int_e^f x dx \right).$$

Рассмотрим левую часть выражения:

$$\int_a^b x dx \cdot \int_c^d x dx = \frac{\sqrt{b^2+d^2}}{\sqrt{a^2+c^2}} \cdot \frac{f}{e} = \frac{\sqrt{(\sqrt{b^2+d^2})^2+f^2}}{\sqrt{(\sqrt{a^2+c^2})^2+e^2}} = \frac{\sqrt{b^2+d^2+f^2}}{\sqrt{a^2+c^2+e^2}} \cdot \int_a^b x dx \cdot \int_c^d x dx$$

Рассмотрим правую часть:

$$\int_a^b x dx \cdot \int_c^d x dx = \frac{\sqrt{a^2+f^2}}{\sqrt{c^2+e^2}} \cdot \frac{f}{e} = \frac{\sqrt{b^2+(\sqrt{d^2+f^2})^2}}{\sqrt{a^2+(\sqrt{c^2+e^2})^2}} = \frac{\sqrt{b^2+d^2+f^2}}{\sqrt{a^2+c^2+e^2}} \cdot \int_a^b x dx \cdot \int_c^d x dx$$

части выражения равны, операция ассоциативна.

2. Рассмотрим существование нейтрального элемента e :

$$\int_a^b x dx \cdot \int_{x_1}^{x_2} x dx = \int_a^b x dx \Rightarrow x_2 = 0, x_1 = 0 \Rightarrow e = \int_0^0 x dx.$$

3. Рассмотрим существование симметричного элемента i' :

$$\int_a^b x dx \cdot \int_{x_1}^{x_2} x dx = \int_0^0 x dx \Rightarrow \sqrt{b^2 + x_2^2} = 0 \Rightarrow x_2 = bi, \text{ но так как } D(f) \in \mathfrak{R}, \text{ а } x_2 \in C \Rightarrow$$

противоречие, значит, симметричный элемент не существует (аналогично рассуждаем при вычислении значения x_1).

4. Проверим коммутативность операции: $\int_a^b x dx \cdot \int_c^d x dx = \int_c^d x dx \cdot \int_a^b x dx.$

Рассмотрим левую часть: $\int_a^b x dx \cdot \int_c^d x dx = \int_a^{\sqrt{b^2+d^2}} x dx.$

Рассмотрим правую часть: $\int_c^d x dx \cdot \int_a^b x dx = \int_c^{\sqrt{d^2+b^2}} x dx,$ действительно,

операция коммутативна.

Таким образом, на данном множестве построена алгебра с заданной частичной алгебраической бинарной операцией, относительно которой не существует симметричных элементов. Посредством введенной операции возможно вычислять сумму площадей фигур, значение которых есть значение рассматриваемых интегралов.

Рассмотрим теперь алгебру, заданную на этом же множестве определенных интегралов, но только с тем отличием, что теперь будут рассматриваться граничные интегралы, то есть интегралы с одним общим пределом интегрирования.

Пусть имеем: $\int_a^b x dx, \int_b^c x dx, \int_c^d x dx.$

Зададим бинарную операцию [1], такую что:

$$\int_a^b x dx \circ \int_b^c x dx = \int_a^c x dx. \text{ Заметим, что данная операция имеет смысл,}$$

если $\int_a^b x dx = A, \int_b^c x dx = B \Rightarrow \int_a^c x dx = A + B.$

Исследуем данную операцию:

1. Проверим ассоциативность: $\left(\int_a^b x dx \circ \int_b^c x dx \right) \circ \int_c^d x dx = \int_a^b x dx \circ \left(\int_b^c x dx \circ \int_c^d x dx \right).$

Рассмотрим левую часть:

$$\int_a^c x dx \circ \int_c^d x dx = \int_a^d x dx.$$

Рассмотрим правую часть:

$$\int_a^b x dx \circ \int_b^d x dx = \int_a^d x dx, \text{ действительно, операция ассоциативна.}$$

2. Проверим наличие нейтрального элемента:

$$\int_a^b x dx \circ \int_{x_1}^{x_2} x dx = \int_a^b x dx \Rightarrow x_1 = x_2 = b, \text{ откуда видно, что нейтральный}$$

элемент есть интеграл, взятый в точке, являющейся собственно границей интегрирования, но данный интеграл нейтрален только по отношению к интегралу с этой же границей, а следовательно, данный элемент не может являться нейтральным для любого элемента данного множества, откуда заключаем то, что нейтрального элемента с точки зрения алгебраической операции не существует.

Таким образом, можно сказать, что получена алгебра, которая обладает менее разнообразным набором свойств, удобных с точки зрения алгебраического подхода. Однако с помощью данной операции возможно вычислять сумму площадей фигур, ограниченных функцией $y = x$ и прямыми параллельными оси ординат, имеющими общую границу.

Далее зададим бинарную операцию на данном множестве определенных интегралов, причем в общем случае не имеющих общие пределы интегрирования, такую, что:

$$\int_a^b x dx \times \int_c^d x dx = \int_e^f x dx, \text{ причем если}$$

$$\int_a^b x dx = A, \int_c^d x dx = B \Rightarrow \int_e^f x dx \neq A + B.$$

Зададим операцию следующим образом:

$$\int_a^b x dx \times \int_c^d x dx = \int_{a+c}^{b+d} x dx.$$

Исследуем данную операцию:

1. Проверим ассоциативность: действительно, в силу ассоциативности сложения, данная операция ассоциативна.

2. Проверим существование нейтрального элемента: действительно, в силу свойств операции сложения, нейтральный элемент существует, то есть это интеграл вида: $\int_0^0 x dx.$

3. Проверим наличие симметричного элемента: в силу свойств операции сложения очевидно, что симметричный элемент каждому элементу данного множества интегралов существует, то есть: если $I = \int_a^b x dx,$ то $I' = \int_{-a}^{-b} x dx.$

4. Проверим коммутативность: действительно, в силу свойств операции сложения данная операция коммутативна.

Таким образом, получена алгебра, которая является **абелевой** группой. Обозначим данную группу следующим символом: (I, \times) .

Далее рассмотрим смысл введенной операции с геометрической точки зрения и практического применения.

$$\text{Пусть даны: } \int_a^b x dx, \int_c^d x dx, \text{ тогда } \int_a^b x dx = \frac{b^2 - a^2}{2}, \int_c^d x dx = \frac{d^2 - c^2}{2}.$$

Рассмотрим далее:

$$\int_{a+c}^{b+d} x dx = \frac{(b+d)^2 - (a+c)^2}{2} = \frac{b^2 + 2bd + d^2 - a^2 - 2ac - c^2}{2} = \frac{b^2 - a^2}{2} + \frac{d^2 - c^2}{2} + bd - ac$$

Из расчетов видно, что значение интеграла $\int_{a+c}^{b+d} x dx$ есть сумма значений интегралов $\int_a^b x dx$ и $\int_c^d x dx$ и слагаемого $bd - ac$. Из этого можно сделать следующий вывод: $\int_a^b x dx + \int_c^d x dx = \int_{a+c}^{b+d} x dx - (bd - ac)$.

Данную закономерность можно использовать также и с практической точки зрения. Пусть перед нами стоит следующая задача: известны два определенных интеграла от функции $f(x) = x$, заданной на множестве \mathfrak{R} . Значение этих интегралов есть площади некоторых фигур: F_1 и F_2 . Требуется найти сумму площадей этих фигур.

Решение:

Используя вышеописанную закономерность, мы имеем возможность вычислить искомую площадь, не прибегая к вычислению каждого из этих интегралов, а решить всего один интеграл, построенный по следующим правилам.

Пусть S – искомая площадь, $I_1 = \int_{x_1}^{x_2} x dx$ – первый интеграла, I_2 – второй интеграл. Получим: $S = \int_{x_1+x_3}^{x_2+x_4} x dx - (x_2 x_4 - x_1 x_3)$.

Рассмотрим пример:

$$\text{Дано: } \int_2^4 x dx = S_1, \int_{1/2}^{5/4} x dx = S_2.$$

Найти S , где $S_1 + S_2$.

$$\text{Решение: } S = \int_{2+1/2}^{4+5/4} x dx - (4 \cdot \frac{5}{4} - 2 \cdot \frac{1}{2}) = \int_{5/2}^{21/4} x dx - 4 = \frac{21}{32}.$$

Проверим справедливость решения: $\int_2^4 x dx = \frac{16-4}{2} = 6$,

$$\int_{1/2}^{5/4} x dx = \frac{(\frac{5}{4})^2 - (\frac{1}{2})^2}{2} = \frac{25}{16} - \frac{1}{4} = \frac{21}{16} = \frac{21}{32}.$$

Задача, как мы видим, решена верно. Данную закономерность возможно использовать для решения подобного рода задач.

Как можно заметить, полученная алгебра обладает в достаточной степени удобными свойствами, также удалось связать заданную операцию, рассмотреть в практическом аспекте. Исходя из полученных результатов, естественным образом возникает вопрос, с какими изученными группами связана данная алгебра (I, \times) , так как если связь эта будет обнаружена, то возможно применение данной алгебры найдет еще более широкое применение. Рассмотрим связь данной алгебры (I, \times) с группой квадратных матриц второго порядка с заданной операцией сложения. Построим отображение группы (I, \times) на группу $(M, +)$.

Положим, что $(I, \times) \xrightarrow{f} (M, +)$.

$$\text{Определим закон } f: \int_a^b x dx \rightarrow \begin{pmatrix} b & a \\ a & b \end{pmatrix}.$$

Исследуем данное отображение f .

Ответим на вопрос, является ли данное отображение гомоморфизмом.

$$\triangleright \text{Рассмотрим: } f\left(\int_a^b x dx \times \int_c^d x dx\right) = f\left(\int_a^b x dx\right) + f\left(\int_c^d x dx\right).$$

Рассмотрим левую часть выражения:

$$f\left(\int_a^b x dx \times \int_c^d x dx\right) = f\left(\int_{a+c}^{b+d} x dx\right) = \begin{pmatrix} b+d & a+c \\ a+c & b+d \end{pmatrix}.$$

Рассмотрим правую часть выражения:

$$f\left(\int_a^b x dx\right) = \begin{pmatrix} b & a \\ a & b \end{pmatrix}$$

$$f\left(\int_c^d x dx\right) = \begin{pmatrix} d & c \\ c & d \end{pmatrix}, \text{ откуда следует: } \begin{pmatrix} b & a \\ a & b \end{pmatrix} + \begin{pmatrix} d & c \\ c & d \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} b+d & a+c \\ a+c & b+d \end{pmatrix}.$$

Действительно, $f \in \text{Hom}(I, M)$.

Зная, что f – гомоморфизм, проверим, является ли данное отображение эпиморфизмом.

Действительно, $\forall M \in (M, +) \exists I \in (I, \times): f(I) \rightarrow M$, так как множество определенных интегралов определено на множестве \mathfrak{R} .

Проверим, является ли f мономорфизмом.

Действительно, если $I_1 \neq I_2 \Rightarrow f(I_1) \neq f(I_2)$.

Исследовав данные вопросы, можем заключить: $(I, \times) \cong (M, +)$.

Так как данные группы изоморфны, то можно полагать, что группа (I, \times) устроена так же, как и группа $(M, +)$, с точки зрения операции, заданной на ней [3].

В данном изложении были рассмотрены три различные алгебры, различные

по своим свойствам, но определенные на одном множестве, множестве определенных интегралов от функции $f(x) = x$, где $x \in \mathfrak{R}$. Также удалось построить алгебры, посредством которых можно решать задачи, связанные с геометрическим смыслом определенного интеграла от линейной функции $f(x) = x$. Данные рассуждения в очередной раз показывают то, что в математике нет и не может быть незначительных и достаточно простых объектов с точки зрения построения алгебраических структур с удобными для нас свойствами. Каждая попытка создать ту или иную алгебру есть поиск, который увлекает все дальше и дальше в исследовании объекта и позволяет найти в данном объекте что-либо новое и важное, не заметное на первый обзорный взгляд. Исходя из этого, понимание того, что есть абстрактная алгебра, теория групп, более чем важно для полного и глубокого понимания математических структур.

Литература

1. Введение в теорию групп : учеб.-метод. пособие / сост. : Т. А. Неешпапа, Н. Ю. Прокопенко. – Южно-Сахалинск : СахГУ, 2005. – 96 с.
2. Курош, А. Г. Курс высшей алгебры / А. Г. Курош. – М., 1965. – 432 с.
3. Куликов, Л. Я. Алгебра и теория чисел : учеб. пособие для пед. ин-в / Л. Я. Куликов. – М. : Высш. школа, 1979. – 559 с.
4. Уваренков, И. М. Курс математического анализа / И. М. Уваренков, М. З. Маллер. – Т. 1. – М. : изд-во «Просвещение», 1966. – 639 с.

*Прусенко Ф. Н.,
Куприна М. В.*

КОНВЕРГЕНЦИЯ НАУК. КОГНИТИВНАЯ НАУКА

Современные темпы развития социума в достаточной степени отличаются своим характером от более ранних периодов развития человечества. В связи с этим возникает довольно обширный ряд вопросов, связанный как с динамикой градации мирового общества в целом, так и с частными, узкоспециализированными процессами в различных отраслях человеческой деятельности. Одним из общих и важных вопросов является вопрос о том, каким образом синхронизировать функционирование различных отраслей знания, а также каким образом рационализировать процессы деятельности, связанные с накоплением и обработкой данных, объемы которых растут в геометрической прогрессии. Нетрудно заметить, что данные вопросы тесным образом связаны со структурой и организацией как всего общества, так и с формами организации умственной и психической деятельности отдельно взятого индивида. Все вышеизложенное тесным образом связано также и с образовательной и духовной сферами деятельности человечества. Поднимаемые вопросы актуальны на сегодняшний день как никогда ранее по той

причине, что если не заниматься данной темой, то неизбежно настанет так называемый «когнитивный коллапс» в силу того, что система, обладающая большой сетью каналов взаимодействия, при неудовлетворительном управлении обречена быть поверженной деструктивными процессами.

Исследование данных вопросов, изучение сути когнитивной науки, а также внимательное изучение конвергентного знания должны на сегодняшний день быть одними из приоритетных направлений социологических, психологических наук, а также философии, причем нельзя полагать, что естественные и математические науки могут оставаться не задействованными в решении данных вопросов, поэтому также при решении данной проблемы немаловажной должна быть роль математики, генетики, биологии, кибернетики, информатики.

Далее пойдет речь о том, каким именно образом различные области знания образуют области пересечения друг с другом, а также каким образом данные процессы влияют на личность, так как роль личности первостепенна в формировании социума, и с другой стороны, как именно социум формирует личность как структурную единицу.

Познание – есть неотъемлемая часть формирования личности, ее фундаментальных характеристик, а также ее механизмов взаимодействия с объективной материальной окружающей действительностью. Благодаря когнитивным процессам человеческого головного мозга человек является человеком именно в той форме, в которой мы осознаем себя как часть природы, обладающей способностью к восприятию и осмыслению себя как некоего аппарата анализа и синтеза окружающего информационного поля, окружающего физического пространства с заданными параметрами и функциями, которые впоследствии мы называем законами природы.

Одной из сложных задач, связанных с познанием, является познание самого механизма познания, так как в данном вопросе взаимовключаются и дополняются объект-субъектные отношения, то есть мы познаем то, чем мы познаем. Некий циклический образ данного процесса есть причина тех трудностей, с которыми сталкивается человечество, занимаясь данными вопросами. Данные вопросы есть предмет и объект изучения когнитивной науки [3]. Определение «когнитивная наука» (лат. “*cognitio*” – познание) – междисциплинарное научное направление, объединяющее теорию познания, когнитивную психологию, нейрофизиологию, когнитивную лингвистику, невербальную коммуникацию и теорию искусственного интеллекта.

Нетрудно заметить, что когнитивная наука, точнее, сама ее специфика, некоторыми чертами напоминает структуру и сущность психоанализа личности З. Фрейда. Действительно, именно факт цикличности характера данной деятельности, когда мы пытаемся «залезть» внутрь изучаемого объекта (причем объект и есть собственно изучающий агент), черты психоанализа на лицо. Несомненно, психоанализ – достаточно сложный вид научной деятельности, а посему можно заключить то, что когнитивная наука есть нечто более сложное, так как структура и масштабы ее объекта изучения намного отличаются, нежели специфика устройства личности.

Адекватное понимание роли личности в процессе формирования социума при наличии тех темпов развития, которые, как известно, достаточно дина-

мичны, является одним из ключевых вопросов, которые ставит перед собой когнитивистика. Действительно, если мы имеем четкое и ясное представление о функционировании личности в данных процессах, появляется возможность предметно изучить механизм на микроуровне изучаемой нами системы.

Необходимо также брать во внимание то, что качественные изменения личностных характеристик индивида в данной динамичной среде не минуемы, поэтому нужно отдавать себе отчет в том, что когнитивные процессы также способны деформироваться и принимать иные формы, нежели ожидаемые нами в связи с инертностью человеческого восприятия и мышления в целом. Задача когнитивной науки как раз и заключается в изучении тех изменений, которые естественным образом следуют с развитием общества, причем эти изменения касаются как общества во всей совокупности с окружающим миром, так и того непознанного до конца мира внутреннего, мира сознания и подсознания индивида, мира формирования личности как нечто нового, порожденного самим социумом.

Новые грани личности, которые открываются в процессе познания мира, безусловно играют важную роль в формировании будущего, и от того как будет развиваться личность, зависит дальнейшее существование человечества. Исходя из этого, можно полагать, что психологические науки в данном вопросе есть не что иное, как направляющий вектор действия, от которого зависит дальнейшее развитие. Но в момент этого понимания мы неотвратимо сталкиваемся с тем, что психология не может по природе вещей объяснить все то, что оказывает значительное влияние на динамику данных процессов, и здесь на арену познания выходят другие науки, суть которых изучать некие другие механизмы вечного движения материи. Поэтому процесс познания личности не есть дело только одной психологической науки, так как психика человека формируется под воздействием не только идеальных и духовных факторов, а также под влиянием сугубо физических, химических и других материальных процессов, которые впоследствии и изучаются человеком, сформированных ими же самими.

Как можно заметить, мы снова сталкиваемся в наложении одного на другое, ибо познание есть многослойный механизм, который с каждым новым уровнем качественно открывает нам горизонты познания человека и Вселенной в целом. Можно заключить то, что, изучая личность с точки зрения когнитивной науки, мы имеем совершенно новую возможность взглянуть на формирование той вселенной, которая находится внутри каждого из нас.

Под конвергенцией научного знания понимается специфическое объединение научных отраслей с целью осуществления принципа взаимодополнения. Исходя из вышеизложенной части, можно полагать, что никакая наука, взятая в отдельности, не может решить возникающие проблемы в современном мире, поэтому возникает необходимость формирования конвергентного знания. Стоит более детально рассмотреть механизм возникновения причин данного явления в общем случае.

Рассмотрим общую тенденцию. Как известно, динамика развития человечества может быть представлена в виде некой спирали, есть существует тенденция к повторению фундаментальных процессов, причем «спиральный характер» прослеживается достаточно часто во многих явлениях при-

роды. Как уже понятно, область познания не лишена этой закономерности. Если мы обратимся к истории науки, то явным образом увидим то, что все научные современные дисциплины входили в некую совокупность знания, а именно философию, которая имела своей целью изучение общих «вселенских» закономерностей, прослеживающихся во всем. Далее произошел некий разрыв данной совокупности на различные дисциплины, что мы и наблюдаем и по сей день. Безусловно, в данном процессе достаточное количество позитивных моментов, но проблема заключается в том, что накопление большого объема знаний в каждой научной дисциплине приводит к заметному расхождению одной отрасли от другой, что естественным образом нарушает восприятие целостной картины процессов, происходящих в мире. На данном этапе понимания положения вещей мы можем с большой долей вероятности полагать, что неминуемо наступает *исторически необходимый поворот* в данной области, а именно объединение научного знания в целостную картину, посредством которой мы обретем возможность качественно по-новому взглянуть на интересующие нас вопросы, и в том числе те вопросы, которыми занимается когнитивная наука в частности. Стоит также отметить, что роль современной философии в данном процессе должна и скорее всего будет занимать одну из лидирующих позиций.

Одним из важнейших факторов, влияющих на современные тенденции развития, является накопление различного рода вопросов, связанных с ролью человечества в мире как части этого мира, способной к самопознанию. И как раз в этом разрезе необходима «работа» философии. Роль философии важна даже только потому, что на любой вопрос должен следовать не только правильный ответ с точки зрения специфики области знания, породившей его, но и с точки зрения взаимосвязи с другими областями знания, которые находятся в непосредственной близости к изучаемому объекту. Также наряду с этим важны не только ответы на вопросы, но и правильная их постановка, так как от того, как именно мы задаем вопрос, зависит поиск ответа на него, корректность поиска зоны потенциального ответа, что особенно важно при изучении структуры сложных систем, таких, как личность человека или же социум в целом.

Итак, мы подходим к тому, что роль конвергенции гуманитарного знания становится достаточно очевидной после нетрудных рассуждений на данную тему. Наиболее «теневой» на первый взгляд представляется взаимосвязь естественных и математических наук в конвергенции с гуманитарной отраслью знания. Полезно заметить тот факт, что в мире как в сложной и слаженной системе все процессы протекают неразрывно друг с другом и объективно не существует и не может принципиально существовать отдельно друг от друга физики, математики, химии, психологии, биологии, информатики и т. д. Конечно, при изучении данных дисциплин для лучшего их понимания мы безусловно должны прибегать к некой дифференциации данных отраслей, но если мы ведем речь о синтезе знания, то становится понятной необходимость осуществления обратного процесса дифференциации, а именно интеграции или конвергенции. Конвергенция должна принимать форму некоторой взаимосвязанной структуры, дающей понимание целостности и взаимодополнен-

ности всех процессов окружающей реальности.

Теперь логично обобщить все вышесказанное и рассмотреть в контексте изучения личности. Понимание всеобщности происходящего вокруг меняет осознание личности с точки зрения эгоцентризма. Дело в том, что так называемое «Я» где-то «начинается», положим, что в сознании человека, допустим, собственно в мозге, но осознание неразрывности природы вещей ставит естественным образом открытым вопрос, где же тогда личность «заканчивается». Осознание человеком неразрывности себя и природы радикальным образом влияет на проявление бихевиаристической природы человека, то есть механизм «стимул – реакция» остается прежним, но уже в новом качестве [2]. С точки зрения психоанализа также естественны изменения, поскольку изменения динамики сознания явным образом привносят коррективы в подсознание человека, вплоть до самых глубин, вплоть до качественного изменения самого «Ид». Просмотреть данную тенденцию можно на следующем примере: если человек осознает себя только как сугубо «животный» механизм, то проявление внутренней природы будет сводиться к обострению на внешнем плане исключительно животных, органических инстинктов, заложенных генетическим кодом, но если мы долгое время подвергаем себя изменениям, связанным с познанием мира, с формированием осознания себя как нечто большего, чем представитель приматов, воздвигается довольно серьезная личностная надстройка на «вершине айсберга», которая, в свою очередь, корректирует и глубинные процессы. Основываясь на данном примере, можно сказать, что конвергенция наук как социальное явление будет и должно изменять структуру личности в направлении некоего «возвышения над Ид» [1].

Исходя из вышесказанного, можно заключить, что факт конвергенции наук осуществит превращения в понимании человека как нечто большего, чем мы есть на самом деле, изменятся и подходы к познанию себя, возникнут новые направления психоанализа, возможно, переродится также и бихевиористическое направление психологии, так, появятся более сложные схемы реагирования человека на раздражитель. Понимание самой природы человека в новом свете будет играть роль того катализатора, который ускорит изменения психической природы человека как высокоорганизованного существа.

Вывод: конвергенция наук как деятельность познавательная предопределяет новый ход истории развития человечества, дает возможность переосознать себя как биологический вид, как социальное существо. Необратимость познания мира играет в данном случае роль путеводной звезды, ориентируясь на которую человек меняет как природу вокруг себя, так и себя самого, открывая новые, необходимые нам, людям, горизонты познания.

Литература

1. Фрейд, З. Малое собрание сочинений / З. Фрейд ; пер. с нем.: Р. Додельцева, О. Медем, Я. Когана. – СПб. : Азбука, Азбука-Аттикус, 2014. – 608 с.
2. Гуревич, П. С. Психология : учеб. пособие / П. С. Гуревич. – М. : Старики Ватулин, 2005. – 720 с.
3. Лекция «Язык, мозг и гены» Т. В. Черниговской. – Изд-во «Лекторий», Прямая Речь». – Серия: цикл лекций «Зачем мы мозгу», 2016. – Режим доступа : <https://www.livelib.ru/author/669365/top-tatyana-chernigovskaya>.

Романченко А. Ю.,
Леушканова С. В.

ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ АГРЕССИВНОСТИ У ПОДРОСТКОВ

В последнее время проблема агрессии стала едва ли не самой популярной в мировой психологии. Ей посвящено огромное множество статей и книг о подростках. В Европе и Америке регулярными стали международные конференции, симпозиумы и семинары по этой проблематике. И это не мода, а скорее реакция психологов на беспрецедентный рост агрессии и насилия в цивилизованном XXI веке. Реакция, на наш взгляд, вполне адекватная и своевременная.

Актуальность исследуемой проблемы обусловлена рядом взаимосвязанных факторов.

Во-первых, сложившаяся в настоящее время в российском обществе неустойчивая социальная ситуация приводит к возникновению различных отклонений в личностном развитии и поведении подростков. Среди них особую тревогу вызывают не только повышенная тревожность, духовная опустошенность детей, но и проявления цинизма, жестокости и агрессивности. Проблема агрессивности детей и подростков, которая затрагивает общество в целом, вызывает как глубокое беспокойство педагогов и родителей, так и пристальный научно-практический интерес исследователей. Подростки как особая социальная и возрастная группа оказались наиболее чувствительны к далеко не всегда конструктивным внешним воздействиям: СМИ, компьютерные игры, поведение старших по возрасту подростков, взрослых и др. Проблема сдерживания и снижения агрессии как проявления агрессивности привлекла особое внимание ученых и общественности во второй половине XX в., в период, когда отмечаются значительный рост преступности, распространение терроризма и фактически непрерывные вооруженные локальные конфликты и т. п.

Во-вторых, проблеме агрессивности личности в целом и учащихся, в частности, посвящено большое количество работ как в отечественной, так и в зарубежной психологии. В отечественной психологии в последние десятилетия наибольшее внимание уделялось выявлению биологических причин агрессивности; роли семьи и семейных отношений в формировании агрессивного поведения; специфике агрессивного поведения детей различных половозрастных групп; изучению психологических особенностей подростков-нарушителей; влиянию СМИ на развитие агрессивного поведения у детей и подростков.

Ученые, делая акцент на психологической коррекции агрессивного поведения, выделяют критерии агрессивности (А. Е. Личко, Н. Я. Иванов, Г. П. Лаврентьева, Т. М. Титаренко); выявляют особенности, истоки и генезис детской агрессивности (Л. Ф. Обухова); исследуют возможности использования различных форм и методов диагностической, коррекцион-

ной, профилактической работы с агрессивными детьми, ориентируясь в большей степени на подростковый возраст (А. А. Реан, Р. Берон), раскрывают социально-психологический аспект агрессивности (Д. И. Донской, В. Ф. Круглянский), выявляют особенности проявления агрессивности в экстремальных условиях жизнедеятельности (Л. М. Семенюк), изучают агрессивность в контексте делинквентного поведения подростков (Т. Г. Румянцева). Вместе с тем определению качественных характеристик, выявлению уровней проявления агрессивности у подростков посвящено относительно небольшое число работ.

В основе организации нашего исследования лежат положения целостно-функционального подхода, согласно которому любая черта личности рассматривается как часть единой системы взаимосвязанных между собой когнитивных, мотивационных, ценностных, эмоциональных, динамических, регуляторных, продуктивных и рефлексивных функциональных переменных. Такая многомерная система организации черт личности дает возможность сопоставлять их с интегральной индивидуальностью в целом, а не с отдельными поведенческими признаками. Тем самым раскрывается вся полнота связей и отношений между свойствами и чертами личности. Агрессивность является чертой личности, следовательно, наиболее полное ее исследование, возможно, осуществить, опираясь на целостно-функциональный подход.

В-третьих, в психологической науке недостаточно представлены материалы по проблеме гендерных различий в проявлениях агрессивности у подростков. Гендерный подход открывает новые возможности для исследования агрессивных проявлений современных подростков, что может иметь большое практическое значение для выработки превентивных и психокоррекционных мер.

Цель данной работы – выявить и исследовать гендерные особенности проявления агрессивности в подростковом возрасте. Нами была выдвинута гипотеза о том, что проявлению агрессивности современных подростков присущи гендерные различия, а именно: уровень агрессивности выше у маскулированных подростков и ниже – у феминных.

Эмпирическое исследование проводилось на базе Сахалинского политехнического центра № 2 пгт. Тымовское в период с 17 октября по 25 ноября 2016 года. В количестве испытуемых была взята экспериментальная группа – 30 человек. Все подростки в возрасте 15–17 лет.

Группа состояла из 12 мальчиков и 18 девочек. Многие из подростков из разных городов и поселков, также есть дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей.

Для проведения данного исследования мы использовали следующие методы:

- вопросник Сандры Бем по изучению маскулинности – феминности (мужественность – женственность);
- опросник Басса–Дарки;
- тест самооценки психических состояний Айзенка;
- методы математической статистики: критерий Крускала–Уоллиса и U-критерий Манна–Уитни.

Все подростки закончили девять классов средней школы. Мальчики получают профессию автомеханика и тракториста, девочки – продавца и

повара. Наблюдение за респондентами и сопровождающая его беседа показали, что все испытуемые живут в одном общежитии. Большинство общаются друг с другом. Многие подростки из неблагополучных семей. Часто задействуют физическую силу. Успеваемость преобладает средняя. Пятеро подростков находятся на учете в детской комнате полиции, из них две девушки. В семьях у большинства подростков применялась физическая сила при воспитании. У некоторых детей семьи неполные или полностью отсутствуют. У трех подростков есть братья или сестры.

Анализ результатов по методике Сандры Бем показал: у девяти человек из группы ярко выражена маскулинность, что составляет 30 % от группы. У трех человек выражена маскулинность, что составляет 10 % от группы. У пяти человек выявлена андрогинность, это 16 % от группы. У трех человек выражена феминность, это 10 % от группы. И у десяти человек – ярко выражена феминность, что составляет 34 % от группы.

Просмотр диагностических данных показал, что индекс враждебности, превышающий норму у феминных и ярко выраженных феминных подростков, составил один человек (4 %). У маскулированных и ярко выраженных маскулированных подростков составил два человека (8 %). Индекс агрессивности, превышающий норму у феминных и ярко выраженных феминных подростков, составил ноль человек (0 %). У маскулированных и ярко выраженных маскулированных подростков составил девять человек (36 %). Уровень враждебности в норме у феминных и ярко выраженных феминных подростков составил 12 человек (48 %). У маскулированных и ярко выраженных маскулированных подростков составил девять человек (36 %). Уровень агрессивности в норме у феминных и ярко выраженных феминных подростков составил 13 человек (52 %). У маскулированных и ярко выраженных маскулированных подростков составил три человека (12 %).

Анализируя результаты по методике самооценки психических состояний Айзенка, мы видим, что у подростков с феминными и ярко выраженными феминными особенностями:

- тревожность – высокий уровень имеет ноль человек (0 %), средний уровень – у пяти человек (16,67 %), низкий уровень – у восьми человек (26,67 %);
 - фрустрация – высокий уровень имеет один человек (3,33 %), средний уровень – у шести человек (20 %), низкий уровень – у шести человек (20 %);
 - агрессивность – высокий уровень имеет ноль человек (0 %), средний уровень – у семи человек (23,33 %), низкий уровень – у шести человек (20 %);
 - ригидность – высокий уровень имеет ноль человек (0 %), средний уровень – у девяти человек (30 %), низкий уровень – у четырех человек (13,33 %).
- У маскулированных и ярко выраженных маскулированных подростков:
- тревожность – высокий уровень имеет один человек (3,33 %), средний уровень – у шести человек (20 %), низкий уровень – у пяти человек (16,67 %);
 - фрустрация – высокий уровень имеет ноль человек (0 %), средний уровень – у четырех человек (13,33 %), низкий уровень – у восьми человек (26,67 %);
 - агрессивность – высокий уровень имеют четыре человека (13,33 %), средний уровень – у восьми человек (26,67 %), низкий уровень – у ноль человек (0 %);

- ригидность – высокий уровень имеет один человек (3,33 %), средний уровень – у девяти человек (30 %), низкий уровень – у двух человек (6,67 %).

Андрогинные подростки:

- тревожность – высокий уровень имеет ноль человек (0 %), средний уровень – у ноль человек (0 %), низкий уровень – у пяти человек (16,67 %);
- фрустрация – высокий уровень имеет один человек (3,33 %), средний уровень у двух человек (6,67 %), низкий уровень – у двух человек (6,67 %);
- агрессивность – высокий уровень имеет ноль человек (0 %), средний уровень у двух человек (6,67 %), низкий уровень – у трех человек (10 %);
- ригидность – высокий уровень имеет ноль человек (0 %), средний уровень – у четырех человек (13,33 %), низкий уровень – у одного человека (3,33 %).

На первый взгляд маскулинные подростки более агрессивны, чем феминные.

С целью проверки и наличия значимых различий между типами гендерной идентичности мы использовали критерий Крускала–Уоллиса.

В начале работы перед нами стояла задача провести диагностики на группе респондентов с целью выявления у них уровня гендерной идентичности и уровня агрессивности. Чтобы доказать или опровергнуть нашу гипотезу о том, что уровень агрессии выше у маскулинных подростков, чем у феминных, мы используем критерий Манна–Уитни. Но прежде, чем приступить к доказательству основной гипотезы, нами было принято решение выявить различия уровня агрессии при разной выраженности гендерной идентичности. При этом мы сравнивали все три гендерные идентичности, чтобы исключить вероятность того, что у андрогинных подростков есть существенное отличие в уровне агрессивности.

Методы математической статистики позволили установить, что гипотеза полностью подтверждена.

Анализ литературы показал, что понятие «гендер» раскрывается в психологии как психологический социальный пол, причем он может соответствовать или не соответствовать биологический половой принадлежности. Гендерная идентичность предполагает психологическое отождествление себя с определенным полом; предпочтения, эмоциональные, мотивационные выборы, связанные с определенным гендером; эмоционально-ценностное отношение к определенному гендеру и т. д.

Определяя отличительные особенности гендерного поведения подростков, мы заметили, что чем старше становится подросток, тем больше усложняется его гендерное поведение, например, маскулинные девочки-подростки приобретают и феминные характеристики поведения, в целом отношения андрогинизируют и проявляются своими гранями через социальный контекст. Внимание и интерес к представителям другого пола является катализатором описанного процесса, помогает усилению саморефлексии подростков обоего пола, и если непосредственность на начальном этапе в общении исчезает, то оно становится все более открытым, совместным, включающим подростков обоих полов при их взрослении, а также просветительской, помогающей роли педагогов-психологов, родителей.

При изучении природы агрессии и анализе подходов к ее изучению было выявлено следующее.

«Агрессия» (от лат. *“aggressio”* – нападать, нападение, угроза) – общее название всех деструктивных, разрушающих действий, направленных на причинение вреда.

«Агрессивность» – устойчивая характеристика субъекта, отражающая его предрасположенность к поведению, целью которого является причинение вреда окружающему, либо подобное аффективное состояние (гнев, злость). Иными словами, агрессия – это вид действий или состояние, а агрессивность – черта характера, привычка и склонность реагировать на все агрессивно.

Особое место занимает подростковая агрессивность. Как известно, некоторые ученые рассматривают период с 13 до 16 лет как сплошной многолетний возрастной кризис. Психологические особенности подросткового возраста, получившие название «подросткового комплекса», являются благоприятным плацдармом для проявления агрессии и развития агрессивных форм поведения. Подростковый комплекс, включающий чувствительность к оценке своей внешности, сочетающийся с крайней самонадеянностью и безапелляционными суждениями в отношении окружающих, когда внимательность уживается с поразительной черствостью, а болезненная застенчивость с развязностью, в то же время невинное желание быть признанным и оцененным другими соединяются с показной независимостью, а борьба с авторитетами, общепринятыми правилами и распространенными идеалами – с обожествлением случайных кумиров. Чувственное же фантазирование с сухим мудрствованием делает подростка уязвимым от социального окружения, и крайние формы его поведения зависят от наличия или отсутствия близких людей. Одной из основных причин психологических трудностей этого возраста является половое созревание, которое предопределяет неравномерность развития по различным направлениям.

Описание подросткового комплекса помогло выделить методологическую основу нашего исследования. Теория социального научения бихевиорального направления современной психологии подтверждает роль ближайшего окружения на формирование и закрепление ведущей поведенческой тенденции, в том числе агрессии. Так, теоретик социального учения американский психолог А. Бандура считает, что дети усваивают агрессивную манеру поведения, наблюдая за действиями взрослых и отмечая последствия этих действий.

Несмотря на то, что все больше педагогов склоняется к мысли, что и нравственные качества, и поведение человека биологически обусловлены, а люди рождаются добрыми или злыми, честными или лживыми, и что природой человеку дается драчливость, агрессивность, жестокость, алчность, мы в своем исследовании придерживаемся другой точки зрения. Нами проанализированы факторы агрессивного поведения у подростков. Известно, что общество в лице близких людей нередко поддерживает и поощряет агрессивное поведение детей: некоторые родители требуют, чтобы ребенок обязательно давал «сдачи» на любое оскорбление. Этим они прививают драчливое неадекватное поведение. Провоцирует агрессивное поведение и массовая культура. Современные социально-психологические исследования подтверждают: телевидение и пресса, заботясь исключительно о рейтинге канала, активно

демонстрируют насилие, что возбуждающе действует на подрастающее поколение и будит низменные инстинкты людей. Установлено, что наблюдение детьми насилия по телевизору:

- ведет к усилению агрессивности;
- повышает порог нечувствительности к насилию;
- формирует взгляды на насилие как единственный способ разрешения проблем;
- вводит насилие в норму социальной жизни.

Известно, что агрессивное возбуждение нарастает в группах. Массовые явления, в том числе группы, – сильно действующие возбудители. То, что подросток никогда бы не сделал один, в группе он может сделать и, скорее всего, сделает. Групповое давление относится к наиболее сильным и значимым.

В том числе нами изучена природа гендерных различий подростковой агрессивности. Как известно, маскулинное поведение, согласно современным исследованиям, положительно коррелирует с агрессивным поведением, а феминное, женственное, мягкое, уступчивое, наоборот, с отсутствием агрессивности. В это время у взрослеющих юношей и девушек сталкиваются два соперничающих друг другу влечения: потребность в близости и принадлежности другому и стремление сохранить и утвердить собственную идентичность. У подростка появляется ряд экзистенциальных переживаний: ощущение одиночества и оторванности от окружающих, утрата целостности мира, несоответствие своего реального «Я» идеалам. Кроме того, наступает время оборвать свою зависимость от родителей, сформировать свои взгляды и начать совершать самостоятельные поступки. Это является дополнительными факторами, влияющими на крайние формы поведения, в том числе агрессивность подростков. Феминные подростки характеризуются более пассивным поведением, у них чаще проявляются тревожно-депрессивные формы поведения, что же касается маскулинных подростков, то они, как правило, более активны, при негативном социальном окружении и неумении конструктивно решать проблемы, отсутствии стратегий совладающего поведения становятся агрессивными.

Проведенное нами исследование показало, что в подростковом возрасте большинство испытуемых с маскулинной гендерной идентичностью имеют расположение к более высокому и среднему уровню агрессивности, чем феминный тип идентичности.

Таким образом, можно сделать вывод, что наши поставленные цель и задачи были достигнуты, а гипотеза подтверждена.

Литература

1. Бандура, А. Подростковая агрессия. Изучение влияния и семейных отношений / А. Бандура. – М. : Просвещение, 2014. – 202 с.
2. Бендас, Т. В. Гендерная психология : учеб. пособие для вузов / Т. В. Бендас. – СПб. : Питер, 2009. – 430 с.
3. Берн, Ш. Гендерная психология. Законы мужского и женского поведения / Ш. Берн. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. – 318 с.
4. Воронина, О. А. Гендерные аспекты идентичности / О. А. Воронина // Человек. – 2012. – № 6. – С. 15–31.
5. Иванченко, В. Н. Агрессивное поведение у детей / В. Н. Иванченко,

А. Г. Асмолов, С. Н. Ениколопов // Вопросы психологии. – 2012. – № 2.

6. Мухина, В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество : учебник для студ. вузов / В. С. Мухина. – 7-е изд., стереотип. – М. : Академия, 2013. – 456 с.

7. Реан, А. А. Агрессия и агрессивность личности / А. А. Реан // Психологический журнал. – М., 2016. – № 5. – С. 3–18.

8. Фурманов, И. А. Детская агрессивность / И. А. Фурманов. – М., 2012. – 192 с.

Румянцева Л. Н.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА В УСЛОВИЯХ ШКОЛЫ ПОЛНОГО ДНЯ

Для современного мира, как отмечают философы, социологи, культурологи, все более характерен динамизм – высокий темп и уровень изменений. В таком мире начинают преобладать рискованные формы жизни. Быть успешным – значит идти на риск, пробовать, искать и быть готовым реализовать свой шанс. Основным смыслом (ценностью) современного образования – формирование жизнеспособности. А смысл жизни каждого человека – наиболее полная жизненная его самореализация. Но реализация возможна на основе эффективного образования, которое будет опираться на свои педагогические условия.

Одним из принципов государственной политики в области образования является приоритет общечеловеческих ценностей жизни и здоровья, свободного развития личности. Поэтому перед общеобразовательной школой стоит задача разработки эффективных мер по созданию условий, обеспечивающих высокое качество образования, здоровьесбережение детей школьного возраста.

Наблюдаемый в последние десятилетия вопрос о здоровье нации, свободном развитии личности ребенка выдвигает перед системой образования новые требования к более глубокому изучению вопросов построения здоровьесберегающей образовательной среды. «Именно в школьный период формируется здоровье человека на всю последующую жизнь... Нужно уйти от усредненного подхода в этом вопросе. К каждому ученику должен быть применен индивидуальный подход – минимизирующий риски для здоровья в процессе обучения» [7]. Здоровьесберегающая стратегия государства в области образования открывает широкий путь к целенаправленному использованию концепции педагогического сопровождения здоровьесберегающей образовательной среды.

Сопровождение – основа профессиональной деятельности педагогов, ориентированная на создание условий: педагогических, психологических, со-

циальных, для успешного обучения и развития каждого ребенка в процессе взаимодействия. Это особый вид педагогической деятельности, в основе которой лежит взаимодействие педагога и учащегося, ориентированного на «Я-концепцию» школьников, на реализацию их личности с опорой на процессы саморазвития. Педагогическое сопровождение – это комплексная технология поддержки и помощи ребенку, обеспечивающая жизнедеятельность ребенка в условиях сохранения здоровья. Причина обращения к парадигме сопровождения личностного развития обусловлена современной ориентацией педагогики на саморазвитие и обогащение возможностей ребенка [1, 5, 6].

Особенно это важно в младшем школьном возрасте, который отличается особой чувствительностью в отношении средовых факторов. Таким образом, развитие современной образовательной системы определено инновационными преобразованиями, в основе которых лежит необходимость организационных мер здоровьесберегающего направления.

На наш взгляд, одним из выходов из этой противоречивой ситуации можно считать переход образовательной организации на режим работы «школы полного дня», в которой образовательный процесс выстраивается в единстве учебной и внеучебной деятельности младшего школьника, а тип учебного взаимодействия – поддержка детских инициатив. Объективная потребность в разработке оптимальных условий здоровьесбережения младшего школьника предопределила тему региональной площадки – «Педагогическое сопровождение здоровьесберегающего образования младшего школьника в условиях школы полного дня». Ведущей идеей исследования стало: педагогическое сопровождение младшего школьника создает больше возможностей для развития личности, жизнеспособности в этом быстроменяющемся мире, что и обеспечивает его здоровьесбережение.

При этом необходимо учитывать следующее:

- педагогическое сопровождение как условие целостного подхода образовательной среды и единства содержательного, деятельностного и личностного компонентов моделируемого процесса, которые взаимосвязаны, взаимообусловлены и тесно взаимодействуют;

- педагогическое сопровождение, обеспечивающее здоровьесбережение, на каждом возрастном этапе имеет свои нормативные характеристики, обеспечивающие здоровьесбережение: адаптивность, комфортное и оптимальное взаимодействие, сотрудничество, развивающая предметная среда;

- применение парадигмы педагогического сопровождения, ориентированного на развитие личности ребенка;

- педагогическая технология включает организационно-педагогические условия для обеспечения возможности полной индивидуальной самореализации младшего школьника;

- достаточный уровень профессиональной компетентности педагогов в вопросах педагогического сопровождения здоровьесберегающей образовательной среды.

Необходимо также рассматривать данный эксперимент как совместную технологию проектирования образовательной деятельности школы и лаборатории «Исследовательское обучение» СахГУ Института психологии и педагогики, направленной на педагогический поиск построения эффективной

модели педагогического сопровождения образования младшего школьника.

Нами выделены следующие критерии эффективности педагогического сопровождения:

- положительная психоэмоциональная обстановка в классе и снижение школьной тревожности;

- динамика успешности образовательных результатов младшего школьника;

- отсутствие отрицательной динамики состояния здоровья младшего школьника;

- интеграция учебной и внеучебной деятельности младшего школьника;

- слияние общего и дополнительного образования;

- участие педагогического коллектива в организации «образовательных пространств» для самореализации ребенка;

- грамотность обучающихся в вопросах здоровьесбережения.

Для нас очень важно, что кардинальной установкой современного образования является соотношение «человек – культура», которое обуславливает необходимость усвоения знаний, умений, навыков форм культуры: этических, эстетических, нравственных ритуалов, обычаев, традиций с целью окультуривания природы – превращения индивида в человеческую индивидуальность (Э. В. Ильенков) [4].

Определим это как проектирование специальных «образовательных пространств», в которых и осуществляется возможность «окультуривания».

Таким образом, необходимо осознание оптимальных условий для развития каждого школьника на основе знания его индивидуальных особенностей, создание условий для его развития. Многочисленные исследования по этому вопросу доказывают, что именно в периоде начального обучения раскрываются сущностные силы растущего человека, что именно в этом возрасте закладывается ядро личности, которое остается на всю жизнь. Невнимание к развитию личностных, духовных потребностей и мотивов деятельности является возможным фактором разрушения личности, дестабилизации. Исходя из ценности для развития личности ее собственной активности, прежде всего самопонимания, чрезвычайно важным является реализация личностного подхода уже на этапе начального образования. На наш взгляд, саморегулирование процессов самоактуализации личности в содержании образования и есть конечный продукт здоровьесберегающих образовательных технологий, создающих условия для «вызревания» самости, самосознания – ведущих составляющих человеческой индивидуальности.

При таком подходе меняется представление о социокультурной среде, даже если она построена оптимально. *Образовательная среда – это развивающее пространство, где учащийся осваивает разные виды и формы человеческой деятельности.* Однако она не навязывает путь через нормативное построение его деятельности, а создает *пространство возможностей*, предоставляя ученику самому определять траекторию индивидуального развития.

Соотношению обучения и развития уделено большое внимание многих исследователей. Придерживаясь теории Л. С. Выготского, обучение должно «вести за собой» развитие. Обучение же представляется, по сути, как особым образом организованное общение. Общение со взрослым, овладение способами

интеллектуальной деятельности под его руководством создают его зону ближайшего развития, продвигая его дальше и вызывая в нем новообразования [2]. Это обуславливает необходимость ориентации образовательного процесса на организацию взаимодействия. Отсюда большие требования к учителю, его профессиональной компетентности – умению выстраивать субъект-субъектные отношения.

Для нашего исследования актуально понятие о месте и влиянии среды как вовлечение участников в деятельность и удовлетворение их потребностей. Структуроформирующим фактором среды для человека выступают не его биологические качества, а осуществляемые им формы предметно-практической и духовной деятельности, а также те отношения, в рамках которых они реализуются, которые прямо или косвенно воздействуют на сознание и поведение личности.

Говоря об образовательной среде в школьной практике, мы чаще всего имеем в виду конкретную среду учебного заведения, которая состоит из совокупности материальных и пространственно-предметных факторов; социально-психологических и организационно-педагогических компонентов; межличностных отношений. Все они взаимосвязаны, дополняют, обогащают друг друга и влияют на каждого субъекта среды. Субъектами образовательного процесса являются учащиеся, педагоги, родители учащихся, работники образовательного учреждения.

В образовательной среде выделяют три компонента: социальное окружение, пространственно-предметное окружение и психодидактический компонент, которые необходимо учитывать в педагогическом проектировании (по В. А. Ясвину) [3].

Школьная жизнь ребенка протекает в сложноорганизованной и разнообразной по формам и направленности среде. Задача педагогического сопровождения – создать условия для продуктивного движения ребенка в этой среде, помочь сделать осознанные личные выборы, конструктивно решать проблемы. Традиционно считается, что задачей педагогического сопровождения является создание условий для максимального успешного обучения данного конкретного школьника. Однако гибкость и приспособляемость образовательной среды не может быть бесконечной. Для того, чтобы сохранить свои изначальные цели и ориентиры, среда предъявляет некоторые требования – в плане его умений, интеллектуальных предпосылок и др. И если эти требования разумны, оправданы логикой самого образовательного процесса, то задачей педагогического сопровождения и будет приспособление ребенка к ним.

Учитывая возрастные особенности младшего школьника, изменение социального статуса как показателя взросления, необходимо выделить следующие специфические черты, которые можно характеризовать как результативность здоровьесберегающего образования: осознание нового качества в своей социальной позиции: «я уже не дошкольник, я – ученик» и стремление закрепиться в этой новой для себя позиции; учебная мотивация (желание учиться); умение работать сообща и индивидуально по совместно принятым правилам.

А к окончанию начальной школы можно добавить: рефлексивные и поисковые действия – как основы умения учиться; устойчивый учебно-познавательный интерес у учащихся; способность школьников к самостоя-

тельному выбору деятельности, партнеров, форм и способов действия.

Необходимо четко понимать, какой тип образовательной среды будет «строиться», который обеспечивает сущность и содержание педагогических средств его осуществления. Для нас важны тип «успешная личность» и идея педагогического сопровождения. Сущность такого типа обеспечивает комплекс возможностей для личностного саморазвития всех субъектов образовательного процесса.

Эффективность такой среды обуславливается педагогической поддержкой и сопровождением развития ребенка.

Выявлены разные подходы к содержанию сопровождения:

1) психолого-педагогическое сопровождение с развивающей функцией – развитие личности, всех сфер индивидуальности ребенка; выявление и раскрытие потенциалов, психических новообразований в личностных качествах и др.;

2) педагогическая поддержка – совместная деятельность взрослого и ребенка по определению собственного интереса у учащегося;

3) фасилитация (облегчение) – обучение ребенка в новой для него учебной ситуации;

4) коррекционная поддержка;

5) инструментально-диагностическая, прогностическая, проектировочная, организаторская, коммуникативная поддержка.

Таким образом, при проектировании модели сопровождения данные направления деятельности могут стать как частью целого процесса, так и функционировать самостоятельно.

Модель «школы полного дня» предполагает создание условий для саморазвития и самореализации учащихся посредством единства учебной и внеучебной деятельности, интеграции основного и дополнительного образования. Школа, которая работает в режиме полного дня, может стать особым социокультурным пространством, «общим местом» жизнедеятельности детей и взрослых, в котором образовательная и воспитательная среда оказывается более комфортной и безопасной, чем за ее границами. Концепция «школы полного дня» направлена не только на всесторонне развитую личность, но и на коммуникабельную, самостоятельную, успешную и умеющую решать сложные жизненные задачи.

«Школа полного дня» – это такое построение образовательной среды, где каждый ребенок может найти свое собственное пространство, добиться своего собственного успеха. Недопущение перегрузок учащихся в учебной ситуации, контроль за нормами и требованиями школьной гигиены, ранняя диагностика, профилактика заболеваний и выявление патогенных факторов учебно-воспитательного процесса, скрытых причин школьной неуспешности, отклонений в поведении – одна из главных задач «школы полного дня». Оптимальная организация режима в учебном учреждении с учетом санитарно-гигиенических норм и особенностей возрастного развития детей является мощной альтернативой пагубному влиянию дурных пристрастий отдельных школьников: курению, алкоголю, наркотикам. Не менее важна и собственно оздоровительная направленность работы в данном направлении. Дети, отстающие в физическом развитии, занимаясь во внеурочное время в различных секциях, не только ста-

новятся крепче физически, но и закаляются морально, становятся увереннее в своих силах, что, в свою очередь, благоприятно сказывается на их успеваемости, а в дальнейшем помогает самореализоваться в жизни.

Педагогический штат школы дополняется педагогами дополнительного образования, психологами, воспитателями групп продленного дня и другими специалистами. Такая работа школы позволяет более полно использовать возможности учебно-воспитательного процесса на основе взаимодействия школы, родителей и учителей. Воспитательная система строится из воспитания на уроке, вне урока: через систему внеурочной деятельности и дополнительного образования.

Поставленная цель и задачи данного экспериментального исследования могут быть достигнуты посредством реализации *деятельностного подхода, где личность выступает субъектом деятельности.*

Такой подход характеризуется следующими признаками:

– ориентация на личностно-смысловую сферу учащегося через поддержку индивидуальности ребенка, содействие в развитии способов самореализации личности, внедрение поощряющего, стимулирующего характера взаимодействия учителя и учащихся;

– включение личностного опыта учащегося в образовательный процесс, что становится возможным посредством реализации следующих аспектов образовательного процесса: проблематизация содержания изучаемого, совместного с детьми целеполагания и планирования деятельности в процессе обучения, создания эмоционального фона на уроке, постоянной рефлексии;

– культивирование уникального опыта ребенка;

– признание ценности совместного опыта, ценности взаимодействия;

– построение образовательного процесса на основе учета психофизиологических особенностей учащихся. Для реализации этого подхода важно подбирать дидактический материал с учетом индивидуальных способов проработки учебной информации, включать вариативность заданий;

– переориентация процесса образования на постановку и решение самими школьниками конкретных учебных задач. Педагогу важно создавать условия для того, чтобы учащиеся формулировали образовательные цели самостоятельно с учетом своих учебных возможностей;

– изменение позиции педагога-информатора на позицию тьютора.

В этом случае будут созданы условия для становления ученика как субъекта деятельности, а учитель выступает как организатор процесса.

При этом выбор содержания изменений должен опираться на ряд принципов, которые легли в основу нашей модели.

1. *Принцип самостоятельности и ответственности учащихся за свои успехи и неудачи:* успешный человек отличается самостоятельностью и ответственностью за свои действия, поэтому чем больше поощряется самостоятельность учеников, тем более успешными они становятся.

2. *Принцип поощрения любых усилий, направленных на улучшение своих результатов,* укрепление у учащихся веры в свои силы, формирование положительного отношения к успеху, который в конечном итоге становится одним из важных факторов, побуждающих к деятельности.

3. *Принцип формирования ценностного отношения к другим людям и со-*

вместной деятельности позволяет компенсировать недостатки индивидуалистической мотивации.

4. *Принцип отсутствия авторитаризма учителя в оценке ученика:* формирование контрольно-оценочной деятельности учащихся; устойчивой самооценки, снижающей страх неудачи и боязни ошибиться, комплекса неудачника или «отличника».

5. *Принцип дифференциации образования* с целью возможности саморазвития и самореализации каждым школьником.

Таким образом, в «школе полного дня» для каждого школьника может быть создана ситуация саморазвития и самореализации, а это значит, что:

1. Педагоги осуществляют «персонализированный» подход – в открытых для родителей формах фиксируют все сдвиги и достижения учащихся.

2. Формирование познавательных интересов учащихся, позитивного отношения к жизни (оптимизм, активность, уверенность в себе).

3. Внедрение тьюторского сопровождения.

4. Объединение урока и самоподготовки в единый процесс по целям и задачам обучения и воспитания. Одним из главных условий повышения эффективности учебного процесса в школе полного дня является устранение непроизводительных затрат времени на уроке, увеличение времени на изучение нового материала, на самостоятельную работу учащихся за счет сокращения времени на проверку домашнего задания и на выяснение степени самостоятельности при выполнении домашней работы.

5. Единство педагогического процесса на уроке и во внеурочное время как повседневная взаимосвязь в работе учителя, воспитателя, руководителей кружков, секций, курсов по интересам школьников.

6. Система воспитательной работы расширяется по вопросам культуры здорового образа жизни: занятие спортом, правильное питание, проведение дней здоровья, профилактические осмотры и диспансеризации.

7. Организация самостоятельной работы учащихся и выполнения домашнего задания: школьники не только выполняют определенные задания, но и самостоятельно изучают дополнительную литературу, работают со справочниками и др.; максимальное использование учебно-материальной базы школы; строгое соблюдение санитарно-гигиенических требований в соответствии с режимными моментами; карты развития учащихся (показатели образовательных результатов, индивидуальных способностей); наличие специальных консультаций (для дополнительных занятий), лабораторий (для углубления знаний по предмету) и применение разнообразных видов и форм занятий по самоподготовке; формирование у учащихся навыков самостоятельного учебного труда.

8. Составляется индивидуальный план занятости на каждого ребенка, сводный план занятости по классам. Главная цель – удовлетворить интересы ребенка с учетом его собственных ресурсов. Такой индивидуальный график позволяет реализовать программу обучения, воспитания, вести диагностику и анализировать результаты.

Литература

1. Адамский, А. А. Школа и свобода: институты индивидуального образования / А. А. Адамский. – Пермь, 2009.

2. Давыдов, В. В. Младший школьник как субъект учебной деятельности / В. В. Давыдов // Вопросы психологии. – 1992. – № 3–4. – С. 14–19.
3. Дерябо, С. В. Отношение к здоровью и здоровому образу жизни / С. В. Дерябо, В. Ясвин // Директор школы. – 1999. – № 2. – С. 7–17.
4. Ильенков, Э. В. Философия и культура / Э. В. Ильенков. – М. : Политиздат, 1991. – 464 с.
5. Ковалева, Т. М. Открытое образование и современные тьюторские практики / Т. М. Ковалева. – Томск, 2005.
6. Панов, В. И. Введение в экологическую психологию / В. И. Панов. – М., 2000.
7. ФГОСНОО [электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://standart.edu.ru/>

*Семёнов В. О.,
Новиков Д. Г.*

ПРИМЕНЕНИЕ СИСТЕМ КОМПЛЕКСНОГО МОНИТОРИНГА СКВАЖИН

Задача контроля профиля притока и различных параметров добывающей скважины является неотъемлемой при оптимизации добычи нефти и газа.

В настоящее время в нефтегазовой отрасли активно развивается концепция так называемой «умной» скважины. Она заключается в том, что скважину оснащают средствами контроля параметров в режиме реального времени.

На данный момент профили притока изучаются методами ГДИС, которые подразумевают остановку скважины с последующим извлечением всей компоновки и спуском кабельного каротажного комплекса. В общей сложности данная операция занимает продолжительное время и включает несколько спускоподъемных операций.

Целью данной исследовательской работы является рассмотрение альтернативных способов внутрискважинного мониторинга, которые позволяют наблюдать за течением в интервале перфорации и контролировать различные параметры в действующей скважине в режиме реального времени без необходимости остановки скважины и спуска специального каротажного комплекса.

Существует несколько вариантов для мониторинга скважин в реальном времени, оба нацелены в первую очередь на мониторинг при эксплуатации скважин с механизированным принципом добычи, то есть оснащенных погружным ЭЦН:

- 1) применение оптоволоконного кабеля и оптоволоконных датчиков;
- 2) применение так называемой «гирлянды» электронных датчиков, подвешенной под ЭЦН.

Оба способа позволяют контролировать профиль притока и другие параметры в добывающих скважинах в режиме реального времени.

На сегодняшний день статистика по способам добычи нефти выглядит таким образом, что 59,4 % скважин эксплуатируются при помощи ШГН (штанговые глубинные насосы), 27,4 – УЭЦН (установки центробежных электронасосов), фонтанный способ – 8,8, газлифтный – 4,3, прочие способы эксплуатации – 0,1 %.

При этом процент добычи нефти способом УЭЦН составляет 52,8 %, фонтанным способом – 19,5, ШГН – 16,1, газлифтным – 11,6 %.

Таким образом, большая часть добычи нефти приходится на УЭЦН, поэтому в данной работе рассматривается применение систем комплексного мониторинга скважин на примере УЭЦН.

Проведение ГДИС занимает достаточно времени и предполагает остановку скважины, также при ГДИС не всегда возможно создать такие же условия, как в работающей скважине, в связи с этим возникает необходимость в мониторинге в реальном времени.

Полученные в ходе мониторинга данные позволят оптимизировать работу скважинного оборудования, выявлять неполадки в скважине, предупреждать возникновение различных ситуаций, а также быстро реагировать на них в случае их возникновения.

Конечно же, применение данных систем не получит распространение в один момент, но в настоящее время технологии развиваются, происходит автоматизация многих процессов, постепенное удешевление подобных систем, поэтому в будущем они найдут применение на большем количестве скважин, чем сейчас.

Литература

1. Браун, Д. Волоконно-оптическое распределенное измерение температуры в скважине / Д. Браун // Нефтегазовое обозрение. – 2008–2009. – Т. 20. – № 4.
2. Лапшина, Ю. В. Результат применения оптоволоконных технологий распределенной термометрии при освоении скважины с помощью ЭЦН, ООО «ПИТЦ “Геофизика”» / Ю. В. Лапшина, В. Ф. Рыбка. – Пермь, 2013.

*Старцева Е. А.,
Яшина С. А.*

ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫЙ ФИТНЕС КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ МАССЫ ТЕЛА У ЖЕНЩИН ЗРЕЛОГО ВОЗРАСТА

Научно-технический прогресс, современные социально-экономические условия развития общества предъявляют повышенные требования к состоянию

здоровья человека. Сегодня все большее количество женщин зрелого возраста для поддержания своего здоровья обращаются к популярным физкультурно-оздоровительным занятиям с целью повышения уровня физического состояния, коррекции фигуры, улучшения психоэмоционального состояния [2].

Проблема избыточного веса, предупреждение инволюционных изменений является актуальной для женщин данного возраста, так как помимо гипокинезических условий работы и жизни сама физиология женского организма способствует отложению подкожного и внутреннего жира в организме [8].

С появлением в мире нового направления – фитнеса в области оздоровительных технологий начали происходить значительные преобразования. С каждым годом растет количество спортивных, лечебных, оздоровительных фитнес-программ. Тренировки, направленные на разные группы мышц, способствуют улучшению здоровья, а также предупреждают развитие ряда заболеваний опорно-двигательной, а также сердечно-сосудистой системы. Более того, повышается сопротивляемость организма к воздействию неблагоприятных факторов внешней среды [1, 3, 4, 7].

Повышенный интерес к занятиям «строительства» красивого и сильного тела способствовал популярности и среди женщин. Подбирая определенные программы для решения задач оздоровления, можно воздействовать на организм в целом или отдельные его системы, развивать двигательные качества, добиваться желаемого результата в вопросах коррекции фигуры [6].

Несмотря на уже имеющийся опыт ведущих специалистов в области коррекции веса у женщин зрелого возраста, большое значение приобретают наиболее эффективные средства и методы, которые бы наиболее успешно содействовали решению задач оздоровления, были рационально сбалансированы по направленности и объему в соответствии с индивидуальными возможностями занимающихся.

Объект исследования: процесс физического воспитания женщин зрелого возраста.

Предмет исследования: средства и методы оздоровительного фитнеса, направленные на коррекцию массы тела у женщин зрелого возраста.

Цель исследования: обосновать эффективность методики занятий фитнесом, направленной на коррекцию массы тела у женщин зрелого возраста.

Гипотеза исследования: мы предполагаем, что разработанная нами методика занятий оздоровительным фитнесом позволит скорректировать массу тела и окажет положительное воздействие на физическое развитие у женщин зрелого возраста.

Новизна исследования заключается в том, что нами разработана и апробирована методика занятий оздоровительным фитнесом, направленная на коррекцию массы тела у женщин зрелого возраста, занимающихся в фитнес-студии «Ритм» г. Южно-Сахалинска.

Практическая значимость исследования заключается в том, что разработанная нами методика занятий, направленная на снижение массы тела у женщин зрелого возраста, может быть использована в практике работы физкультурно-оздоровительных клубов и фитнес-центров.

Результаты исследования и их обсуждение. Согласно статистическим данным за период с 2012 по 2015 г., на территории города Южно-Сахалин-

ска действует семь фитнес-клубов [9]. Вместе с тем следует отметить снижение общего количества занимающихся в данных клубах, в 2012 г. этот показатель составил 9295 человек, а в 2015-м – 7688 человек, то есть на 17,3 % меньше (рис. 1).

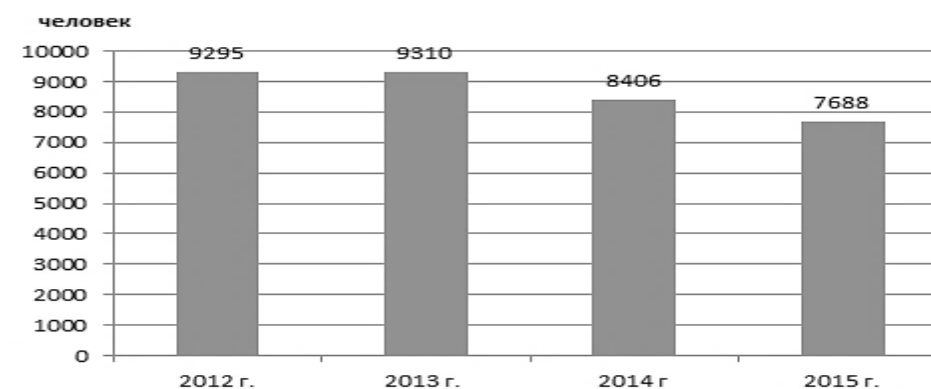


Рис. 1. Динамика общей численности занимающихся в фитнес-клубах г. Южно-Сахалинска в период с 2012 по 2015 г.

Динамика показывает, что снижение количества занимающихся произошло в возрастных группах: до 14 лет – на 81,5 %, с 15 до 17 лет – на 73,5, от 30 до 59 лет – 34,8 % человек. Вместе с тем по сравнению с 2012 г. увеличилось количество занимающихся в возрастных группах от 18 до 29 лет – на 21,2 %, а в группе от 60 лет и старше – практически в три раза (рис. 2).

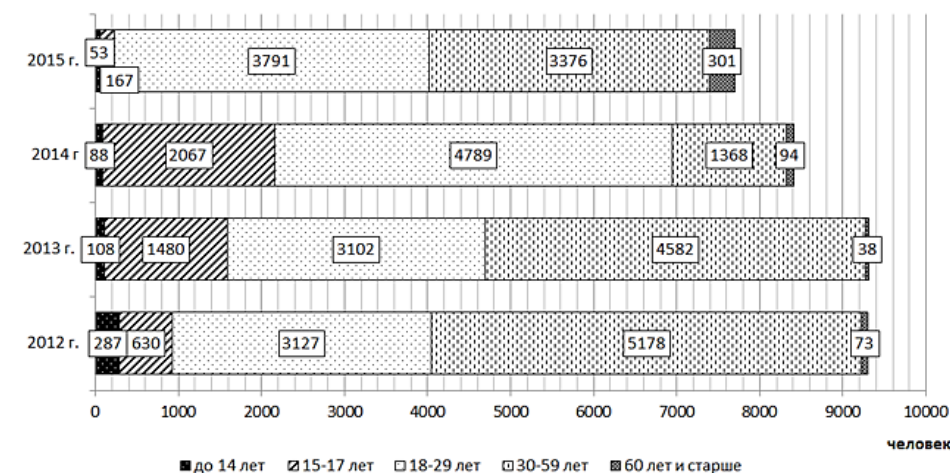


Рис. 2. Динамика возрастной численности занимающихся в фитнес-клубах г. Южно-Сахалинска в период с 2012 по 2015 г.

По данным 2015 г., наибольшее количество занимающихся в фитнес-клубах города принадлежит возрастным группам от 18 до 29 лет – 49,3 % и от 30 до 59 лет – 43,9 % от общего количества занимающихся (рис. 3). Наиболее активными потребителями фитнес-услуг являются женщины – 54,7 % от общего количества.

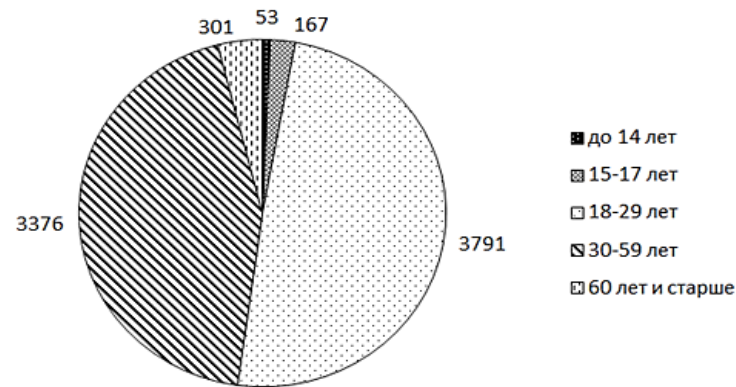


Рис. 3. Возрастной контингент занимающихся в фитнес-клубах города Южно-Сахалинска в 2015 г. (человек)

Наша экспериментальная работа проводилась на базе фитнес-студии «Ритм» г. Южно-Сахалинска с января по апрель 2017 г. Фитнес-студия реализует два направления для женщин – степ-аэробику и фитнес-йогу. На период проведения эксперимента в студии занимался 41 человек. Из них наиболее многочисленной является группа женщин зрелого возраста в возрасте от 30 до 39 лет – или 56,1% от всех занимающихся (табл. 1).

Таблица 1

Возрастной состав занимающихся

№ п/п	Возраст	Женщины (n = 41)
		в % от числа респондентов
1.	20–29 лет	7,3
2.	30–39 лет	56,1
3.	40–49 лет	26,8
4.	50–55 лет	9,8

С целью изучения образа жизни, состояния здоровья и целевых установок к занятиям фитнесом у женщин зрелого возраста нами было проведено анкетирование. В опросе приняло участие 20 женщин в возрасте от 27 до 45 лет, систематически посещающих тренировки по степ-аэробике, в том числе 30 % первого зрелого возраста, 70 % – второго зрелого возраста со стажем занятий от трех месяцев до трех лет. Семейное положение: замужем – 80 %, не замужем – 20 %. Имеют высшее образование – 65 %; среднее специальное – 35 %.

Исследование образа жизни клиенток фитнес-студии показало, что одним из самых значимых факторов несоблюдения правил здорового образа жизни является недостаточное время для сна (менее 7 часов в сутки) – 70 % ответивших, на втором месте неправильное питание («ем все подряд») – 35 %, на третьем месте частое употребление алкоголя (один-два раза в неделю) – 20 % опрошенных (табл. 2).

Уровень приверженности женщин зрелого возраста к рисковому образу жизни

№ п/п	Показатели	Женщины (n = 20)
		в % от числа респондентов
1.	Курение сигарет	15
2.	Несоблюдение режима дня	15
3.	Частое употребление алкоголя	20
4.	Неправильное питание	35
5.	Недостаточное время для сна	70

Опрос показал, что среди женщин болеют один раз в год 45 %; два раза и три раза в год – по 20 % соответственно. Более трех раз в год болеют 5 % опрошенных (табл. 3).

Таблица 3

Частота заболеваемости среди клиентов фитнес-студии

№ п/п	Показатели	Женщины (n = 20)
		в % от числа респондентов
1.	Один раз в год	45
2.	Два раза в год	20
3.	Три раза в год	20
4.	Более трех раз в год	5
5.	Не болею	5

Вместе с тем обращаются в поликлинику при ощущениях недомогания только 5 % женщин (табл. 4).

Таблица 4

Действия женщин зрелого возраста при ощущениях недомогания

№ п/п	Показатели	Женщины (n = 20)
		в % от числа респондентов
1.	Продолжают работать	50
2.	Занимаются самолечением	45
3.	Обращаются в поликлинику	5

Исследование рода занятий женщин зрелого возраста, занимающихся в фитнес-студии, показало, что наибольшая часть – 55 % респондентов занята в сфере интеллектуального труда, чья двигательная активность ограничена (табл. 5).

Таблица 5

Структура контингента фитнес-студии по профессиональной принадлежности

№ п/п	Показатели	Женщины (n = 20)
		в % от числа респондентов
1.	Физический труд	5
2.	Умственный труд	55
3.	Смешанный труд с преобладанием физического	30
4.	Смешанный труд с преобладанием умственного	10

Выявление основных заболеваний у женщин зрелого возраста, занимающихся в фитнес-студии, показало, что значительная часть женщин испытывают отклонения в работе пищеварительной системы – 40 % от количества опрошенных. Не имеют отклонений в состоянии здоровья – 25 % от количества ответов (табл. 6).

Таблица 6

Отклонения в состоянии здоровья женщин зрелого возраста

№ п/п	Показатели	Женщины (n = 20)
		в % от числа респондентов
1.	Отклонения в работе пищеварительной системы	40
2.	Отклонения в работе опорно-двигательного аппарата	30
3.	Отклонения в работе дыхательной системы	15
4.	Отклонения в работе сердечно-сосудистой системы	10
5.	Отклонения в работе нервной системы	5
6.	Другие отклонения	10
7.	Не имею	25

На вопрос «Как вы дополнительно (кроме тренировочных занятий в фитнес-студии) поддерживаете уровень своего здоровья?» наибольшее количество ответов набрал ответ «гуляю на свежем воздухе» – 37,8 %. На втором месте ответ «употребляю витамины» – 24,3 %, на третьем «хожу в баню, сауну» – 21,6 % от всего числа ответов (табл. 7).

Таблица 7

Дополнительные меры поддержания здоровья женщинами зрелого возраста

№ п/п	Показатели	Женщины (n = 20)
		в % от числа респондентов
1.	Гуляют на свежем воздухе	37,8

Продолжение таблицы 7

№ п/п	Показатели	Женщины (n = 20)
		в % от числа респондентов
2.	Употребляют витамины	45
3.	Посещают баню, сауну	21,6
4.	Закаляются	15
5.	Занимаются физическими упражнениями (спортом) самостоятельно	10
6.	Выполняют утреннюю гимнастику	5

Исследование целевых установок к занятиям фитнесом у женщин зрелого возраста выявило доминантный мотив – избавление от лишнего жира на животе и боках. Об этом мечтают 55 % опрошенных (табл. 8).

Таблица 8

Целевые установки женщин зрелого возраста к занятиям фитнесом

№ п/п	Показатели	Женщины (n = 20)
		в % от числа респондентов
1.	Избавление от лишнего жира на животе и боках	55
2.	Снижение физического, психоэмоционального, умственного напряжения (переключиться от работы)	55
3.	Снижение общего веса тела	40
4.	Улучшение самочувствия и общего здоровья	40
5.	Избавление от болей в спине и суставах	35
6.	Уход от повседневного однообразия	35
7.	Исправление недостатков в «проблемных» частях тела (откорректировать отдельные части тела)	30
8.	Избавление от малоподвижного образа жизни	30
9.	Развитие основных физических качеств	25
10.	Улучшение деятельности сердечно-сосудистой системы	15
11.	Приобретение друзей, расширение круга знакомых	15
12.	Увеличение мышечной массы, объемов мышц	10
13.	Улучшение своей физической подготовленности (сдать нормы ГТО)	5
14.	Другое	10

Выявление способов регулирования веса тела показало, что предпочитают физические упражнения 55 % опрошенных, диету – 40 % (табл. 9).

Таблица 9

Способы регулирования своего веса тела женщинами зрелого возраста

№ п/п	Показатели	Женщины (n = 20)
		в % от числа респондентов
1.	При помощи диеты	40
2.	При помощи физических упражнений	55
3.	При помощи медикаментозных средств	-
4.	Никаким	20
5.	Другое	10

Результат регулирования веса тела наблюдался у 50 % женщин, результата не было у 20 %, результат был, но снова вернулся к прежнему у 25 %, другое – у 5 % опрошенных.

На вопрос «Добились ли вы поставленной цели, занимаясь фитнесом?» 50 % ответили утвердительно, 5 % – отрицательно, а 45 % женщин затруднились с ответом.

Анализ антропометрических измерений (длина тела стоя, масса тела) и оценка индекса массы тела (ИМТ) позволили установить наличие избыточной массы тела у 55 % женщин зрелого возраста, принявших участие в нашем исследовании (в том числе у 45 % женщин наблюдается предожирение, а у 10 % – ожирение I степени).

Исходя из результатов анкетирования, нами была поставлена цель педагогического эксперимента – разработать методику занятий для женщин зрелого возраста, направленную на снижение массы тела. Основываясь на рекомендациях ведущих специалистов в области фитнеса, нами была разработана методика занятий степ-аэробикой, включающая два типа программ: первая – комплексного типа, в которой решались одновременно задачи воспитания выносливости и силы, и вторая – программа, направленная на воспитание общей выносливости [1, 2, 4–8, 10]. Каждый тип программы использовался по очереди (при частоте занятий три раза в неделю). На первом занятии использовалась программа первого типа, длительность которой в среднем составляла 50–60 минут, на втором занятии – программа второго типа, длительность которой составляла 45–60 минут. Соотношения частей занятия при выполнении указанных степ-программ изображены на рисунке 4.

Структура занятий по степ-аэробике включала три классические для любого вида аэробики части занятия: подготовительную, основную и заключительную. Общая структура урока аэробики имела два разных варианта содержания и продолжительности как отдельных частей, так и всего занятия. Программа первого типа предназначалась для разучивания связок базовых шагов степ-аэробики, воспитание силовых способностей и си-

ловой выносливости. Программа второго типа была направлена на закрепление и совершенствование базовых шагов степ-аэробики и воспитание общей выносливости, в ней была сокращена силовая часть и за счет нее удлинялась аэробная часть.

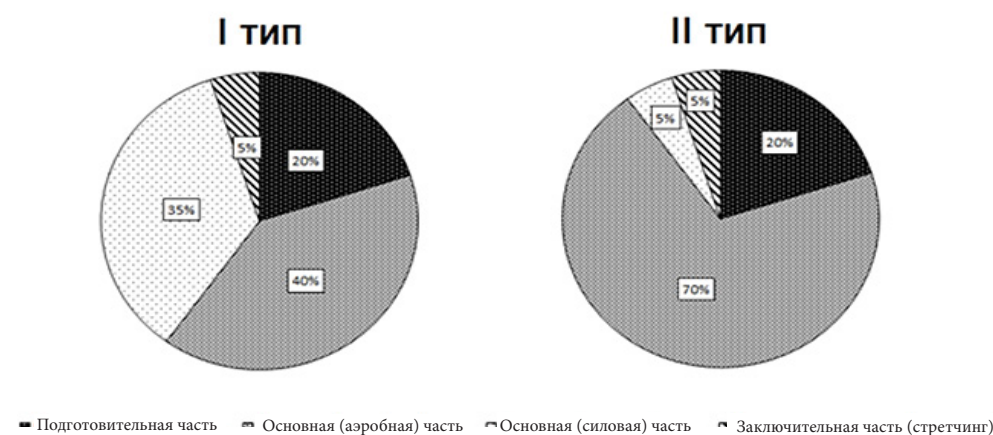


Рис. 4. Сравнительный анализ соотношения частей занятия по степ-аэробике в двух типах программ

Подготовительная часть (разогревание и стретчинг) в обеих программах составляла 10–12 минут. Комплекс упражнений подготовительной части занятия в двух программах был одинаковым и был направлен на подготовку сердечно-сосудистой, дыхательной, мышечной системы организма к интенсивной физической нагрузке, подготовке опорно-двигательного аппарата к предстоящей работе, снижению риска возникновения травм. Интенсивность тренировочной нагрузки была невысока (60–65 % от ЧСС максимальной или 100–110 уд/мин).

Аэробная разминка основной (аэробной) части занятия состояла из базовых элементов связок упражнений базовой степ-аэробики – 5–10 минут. Комплекс упражнений подготовительной части занятия в двух программах также не отличался. Уровень нагрузки соответствовал ЧСС, равной 65 % от максимальной, то есть 120 уд/мин.

Аэробный пик основной (аэробной) части занятия в программе комплексного типа представлял собой танцевальные комбинации аэробных шагов, построенные в блоки. Выполнялись они на месте и с перемещениями в различных направлениях. Не использовались бег, подскоки, сложные движения руками, повороты, сложные хореографические элементы. Для освоения комбинаций занимающимися использовался линейный метод, метод сложения. Высота скамейки составляла 15 см. Продолжительность аэробного пика составляла 20 минут. Аэробная (пиковая) часть включала работу умеренной интенсивности, направленной на достижение своего целевого значения, – 70 % от максимальной ЧСС, что соответствовало 120–130 уд/мин.

Аэробный пик в программе, направленной на развитие общей выносливости, состоял из тех же танцевальных комбинаций, только нагрузка увеличивалась как по объему, так и по интенсивности за счет повторения блоков упражнений, увеличения амплитуды маховых движений, за счет

включения в программу бега, подскоков, сложных упражнений руками, поворотов, использования гантелей или утяжелителей для рук и ног, увеличения высоты платформы (более 15 см). Повышалась координационная сложность комбинаций. Для освоения комбинаций занимающимися использовался блок-метод. Интенсивность упражнений повышалась за счет изменения темпа музыки – 140 акцентов в минуту. Продолжительность аэробного пика составляла 35 минут.

Как известно, пороговая степень аэробной нагрузки, близкой к анаэробной, способствует более активному включению механизмов адаптации и вызывает более существенные сдвиги со стороны функциональных систем организма [8, 10]. Поэтому в данной части была увеличена интенсивность аэробной нагрузки – 70–80 % от максимальной ЧСС (примерно 125–145 уд/мин).

Первая аэробная «заминка» в обеих программах составляла 5–7 минут. Нагрузка постепенно снижалась, уменьшалась амплитуда и интенсивность упражнений (120–130 уд/мин, или 70 % от максимальной ЧСС). Выполнялись упражнения в стойке ноги врозь, выпаде, полуприседе, сочетались с упражнениями на дыхание. Заминка обеспечивала мягкий переход к блоку упражнений силового характера.

Силовая (партерная) часть программы, входящая в основную часть занятия комплексного типа, состояла из упражнений для мышц брюшного пресса, спины, для мышц различных поверхностей бедра, для мышц рук и плечевого пояса, ягодичных мышц. Использовался расширенный спектр применяемых упражнений (с собственным телом, предметами, на «нестабильных поверхностях»), которые отличались по своей сложности и были более энергозатратны по сравнению с данной частью занятия, направленного на развитие общей выносливости. Упражнения для одной мышечной группы объединялись в суперсерию, которая выполнялась из различных исходных положений – стоя, сидя, лежа. Упражнения носили локальный характер, соблюдалось чередование в работе мышц-антагонистов.

Продолжительность силовой части в занятиях первого типа (комплексные занятия) составляла примерно 15–20 минут, в занятиях второго типа (занятия, направленные на развитие общей выносливости) – 5 минут. На занятиях первого типа силовые упражнения выполнялись по 30 повторений (примерно одна минута) в трех подходах с умеренной интенсивностью и интервалами отдыха в 20–60 секунд. Интенсивность составляла 65 % от максимальной ЧСС, то есть 120 уд/мин.

На занятиях второго типа силовые упражнения выполнялись по 15–20 повторений в двух подходах с умеренной интенсивностью и интервалами отдыха между упражнениями в 20–60 секунд. Интенсивность также составляла 65 % от максимальной ЧСС, то есть 120 уд/мин.

Заключительная часть (вторая заминка + глубокий стретчинг и упражнения на восстановление дыхания) в двух типах занятий состояла из одинаковых комплексов упражнений продолжительностью две-пять минут при пульсовом режиме 90–100 уд/мин, или 50–60 % от максимальной ЧСС.

В эксперименте приняли участие 11 женщин зрелого возраста, имеющие избыточную массу тела. Длительность экспериментальных занятий составила четыре месяца. Занятия проходили три раза в неделю продолжитель-

ностью по 55 минут. Всего в период эксперимента было проведено 48 занятий. Организация занятий осуществлялась фронтальным методом, каждая группа занимающихся состояла из пяти человек.

Проведенный эксперимент показал, что введенная нами методика занятий фитнесом, направленная на коррекцию массы тела у женщин зрелого возраста, занимающихся в фитнес-студии «Ритм» г. Южно-Сахалинска, положительно влияет на показатели их физического развития. Как показывают исследования Л. В. Сидневой, К. Купера, Э. Т. Хоули, оптимизирующая эффективность аэробных тренировок проявляется через 10–16 недель. В результате наших четырехмесячных оздоровительных тренировок в экспериментальной группе произошли существенные позитивные изменения (табл. 10).

Таблица 10

Исследуемые характеристики экспериментальной группы женщин зрелого возраста, принявших участие в педагогическом эксперименте (n = 11)

№ п/п	Показатели	До (Xср±δ)	После (Xср±δ)	Разница		Т-крит.		p	Вывод
				абс. ед.	%	табл.	факт.		
1.	Масса тела (кг)	72,1±6,9	68,5±7,2	3,6	5,0	2,228	8,85	p<0,05	Различия достоверны
2.	ИМТ (кг/м²)	27,5±1,7	26,2±2,0	1,3	4,7	2,228	8,84	p<0,05	Различия достоверны
3.	Обхват талии (см)	87,4±5,2	83,5±5,2	3,9	4,5	2,228	14,5	p<0,05	Различия достоверны
4.	Обхват бедра (см)	103,8±6,6	100,1±6,7	3,7	3,6	2,228	6,70	p<0,05	Различия достоверны
5.	Индекс «талия–бедра»	0,84±0,1	0,83±0,1	0,01	1,2	2,228	1,40	p>0,05	Различия недостоверны
6.	Относительная масса жирового компонента (%)	35,2±2,4	30,9±2,4	4,3	12,2	2,228	8,65	p<0,05	Различия достоверны
7.	Относительная масса мышечного компонента (%)	31,5±1,3	33,4±1,3	-1,9	6,0	2,228	6,26	p<0,05	Различия достоверны
8.	Абсолютная сила мышц кисти (кг)	25,5±3,6	29,4±2,8	-3,9	15,3	2,228	8,6	p<0,05	Различия достоверны
9.	Силовой показатель (%)	35,4±4,6	43,1±4,5	-7,7	21,8	2,228	9,3	p<0,05	Различия достоверны

Продолжение таблицы 10

№ п/п	Показатели	До (Хср±δ)	После (Хср±δ)	Разница		Т-крит.		р	Вывод
				абс. ед.	%	табл.	факт.		
10.	ЖЕЛ (мл)	2800±511,9	3022±456,9	-222	7,9	2,228	9,0	р<0,05	Различия достоверны
11.	Жизненный индекс (мл/кг)	35,2±2,4	44,5±7,9	-9,3	26,4	2,228	3,3	р<0,05	Различия достоверны

Так, масса тела испытуемых снизилась с 72,1±6,9 до 68,5±7,2 кг; потеря веса в среднем составила 3,6 кг. Индекс массы тела снизился с 27,5±1,7 до 26,2±2,0 кг/м². Впрочем, несмотря на существенность изменений, испытуемые так и не достигли нормативной отметки в 18,5–24,99 кг/м². Обхват талии стал меньше на 3,9 см, показатели изменились с 87,4±5,2 до 83,5±5,2 см. Вместе с тем обхват талии остается еще повышенным показателем, что свидетельствует об абдоминальном типе жирового отложения и риске развития метаболического синдрома. Индекс «талия – бедро» существенно не изменился и составил 0,83±0,1 см, однако показатель свидетельствует о снижении риска сердечно-сосудистых заболеваний. Относительная масса жирового компонента стала меньше на 12,2 % и составила 30,9±2,4 %, однако этот показатель все еще говорит об избытке жировой массы у испытуемых. Наряду со снижением жирового компонента статистически значимо повысилось значение относительной массы мышечного компонента и составило 33,4 %, что свидетельствует о норме. Абсолютная сила мышц также увеличилась на 15,3 %. Силовой показатель возрос с 35,4±4,6 (что свидетельствовало о низком уровне относительной силы) до 43,1±4,5 % – уровень стал ниже среднего. Показатели жизненной емкости легких (ЖЕЛ) увеличились с 2800±511,9 мл до 3022±456,9 и немного приблизились к норме (3500 мл). Жизненный индекс, позволяющий более точно судить о развитии дыхательной системы, увеличился с 35,2 до 44,5 (мл/кг), что говорит о повышении уровня жизненного индекса с низкого до ниже среднего.

Таким образом, применение экспериментальной методики занятий позволило добиться хороших результатов в решении задачи совершенствования телосложения женщин зрелого возраста, что в целом подтвердило гипотезу нашего исследования.

Литература

1. Давиденко, Д. Н. Физиологические и методические основы оздоровительной аэробики : учеб. пособие / Д. Н. Давиденко, В. И. Григорьев. – СПб. : изд-во СПбГУЭФ, 2009. – 40 с.
2. Калашников, Д. Г. Теория и методика фитнес-тренировки : учебник персонального тренера / Д. Г. Калашников. – М. : ООО «Франтера», 2003. – 175 с.
3. Кудра, Т. А. Фитнес. Американская концепция достижения здоровья средствами физической культуры : монография / Т. А. Кудра. – Владивосток : МГУ им. адм. Г. И. Невельского, 2003. – 214 с.

4. Менхин, Ю. В. Оздоровительная гимнастика: теория и методика / Ю. В. Менхин, А. В. Менхин. – Ростов н/Д. : Феникс, 2002. – 384 с.

5. Мякинченко, Е. Б. Аэробика. Теория и методика проведения занятий : учеб. пособие для студ. вузов физ. культуры / Е. Б. Мякинченко. – М. : ТВТ «Дивизион», 2006. – 304 с.

6. Основы персональной тренировки : книга для фитнес-тренера / под ред.: Роджера В. Эрла, Томаса Р. Бехля ; пер. с англ. И. Андреева. – Киев : Олимпийская литература, 2012. – 724 с.

7. Руненко, С. Д. Врачебный контроль в фитнесе : монография / С. Д. Руненко. – М. : Советский спорт, 2009. – 192 с.

8. Савин, С. В. Педагогическое проектирование занятий фитнесом с лицами зрелого возраста : монография / С. В. Савин, О. Н. Степанова. – М. : УЦ «Перспектива», 2015. – 251 с.

9. Сайт Министерства спорта и молодежной политики Сахалинской области. – Режим доступа : <http://stimol.admsakhalin.ru/sport/statistika/> (дата обращения: 04.09.2016).

10. Холодов, Ж. К. Теория и методика физического воспитания и спорта : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Ж. К. Холодов, В. С. Кузнецов. – М. : изд. центр «Академия», 2000. – 480 с.

*Тен В. Ч.,
Денисова Я. В.*

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ВЗРЫВЧАТЫХ ВЕЩЕСТВ, ИСПОЛЬЗУЕМЫХ ПРИ ПЕРФОРАЦИИ НЕФТЯНЫХ И ГАЗОВЫХ СКВАЖИН

Одной из важнейших задач в строительстве эксплуатационной скважины является вызов притока пластового флюида из пласта-коллектора. Для этого необходимо обеспечить наличие устойчивой гидросвязи в системе «скважина – пласт» путем пробития геометрической системы каналов через обсадную колонну, цементное покрытие и продуктивный пласт.

Именно для этой цели предназначены перфорационные системы кумулятивных зарядов. Основное назначение кумулятивных перфораторов – пробитие отверстий в обсадной колонне и цементном кольце и создание перфорационных каналов в продуктивном пласте. Процесс создания этих отверстий и называется перфорацией.

Для перфорации используют кумулятивные заряды с взрывчатым веществом. Конструкция кумулятивного заряда и тип установленного в нем взрывчатого вещества зависят от физических характеристик пласта и определяют размеры пробиваемых зарядами каналов. От глубины пробития этих каналов зависят дебиты скважины.

Цель исследования: составить общую характеристику взрывчатых веществ, используемых в перфорационных системах. Данная работа была подготовлена при консультировании у специалиста компании «Schlumberger».

Кумулятивный перфоратор – устройство для перфорационных работ в скважине, действие которого основано на кумулятивном эффекте.

Основное назначение перфоратора – создание каналов (проходящих через обсадную колонну и цементное кольцо) в породе, соединяющих скважину с пластом для притока в ствол жидкости или газа. Канал создается действием кумулятивной струи, образующейся при взрыве заряда. Глубина и диаметр пробиваемого канала определяются свойствами преград, характеристиками заряда, типом и массой взрывчатого вещества, конструкцией кумулятивной воронки.

Перфорирование предусматривает применение высокомоощных взрывчатых веществ, обращение с которыми требует большой осторожности. Большинство взрывчатых веществ, применяемых в перфорировании, являются бризантными взрывчатыми веществами, то есть такими, для возбуждения детонации которых необходимо воздействие другого источника. Цепную реакцию, как правило, запускает капсюль-детонатор. Традиционные капсюль-детонаторы срабатывают от электрического тока: ток проходит через мостик накаливания, он зажигает воспламенительный состав, который взрывает заряд инициирующего взрывчатого вещества азид свинца.

Виды взрывчатых веществ, используемых при перфорации: гексоген (RDX), октоген (HMX), гексанитростильбен (HNS), пикриламинодинитропирин (PYX), тринитротолуол (TNT) и др.

В результате проведенного исследования можно заключить следующее:

1) температурная стабильность и время воздействия температуры на взрывчатые вещества являются первоочередными факторами при подборе взрывчатых веществ для кумулятивных зарядов, используемых при перфорации скважин;

2) сегодня одним из самых эффективных и сбалансированных взрывчатых веществ по таким критериям, как цена, температурная устойчивость и мощность, является октоген (HMX). Взрывчатое вещество такого типа применяется на более чем 85 % перфорационных работ в нефтегазовой сфере во всем мире;

3) для скважин с высокими температурами (>150 °C) целесообразно использовать взрывчатые вещества с высокой температурной стабильностью (гексанитростильбен HNS и пикриламинодинитропирин PYX). В силу того, что разница температурной стабильности между ними невелика, а ценовой диапазон значителен, гексанитростильбен HNS более предпочтителен для использования.

Литература

1. Owen Compliance Services, Inc. – Technical Specification Summary. – Режим доступа : www.ocsresponds.com
2. Горная энциклопедия – кумулятивный перфоратор. – Режим доступа : <http://www.mining-enc.ru>
3. Горная энциклопедия – взрывчатые вещества. – Режим доступа : <http://www.mining-enc.ru>

4. Schlumberger – основы перфорирования. Пятая из серии вводных статей об основах геологоразведки и добычи. Детонация для притока. – Режим доступа : <https://www.slb.com>

5. Форум пиротехников – пиросправка. Справочник по взрывчатым веществам, порохам и пиротехническим составам. – 6-е изд. – М., 2012. – Режим доступа : <https://exploders.info>

6. Teb-consulting – гексоген. – Режим доступа : <http://teb-consulting.ru>

7. Патенты и изобретения РФ и СССР – обложка кумулятивного заряда. – Режим доступа : www.findpatent.ru

8. Патенты и изобретения РФ и СССР – материал обложки кумулятивного заряда на основе металла. – Режим доступа : www.findpatent.ru

9. Оружие, мины, взрывчатые вещества, военная и инженерная техника – классификации ВВ и их основные свойства. – Режим доступа : <http://www.yro03.narod.ru>

Тимошина А. Н.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНО-ИНФОРМАЦИОННЫХ ДЕЙСТВИЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

В век информатизации перед педагогами общеобразовательной школы стоит задача – формировать и развивать умение учащихся ориентироваться в информационных потоках окружающего нас мира, овладеть практическими современными способами работы с информацией, развивать умения, позволяющие обмениваться информацией. Вот почему в ФГОС НОО большое внимание уделяется развитию учебно-информационных действий у школьников. При этом младший школьный возраст представляет особую важность для их формирования [3].

Целью нашего исследования стало выявление роли работы с текстом на уроках окружающего мира на развитие учебно-информационных действий.

Исследуя особенности учебно-информационных действий, мы выделили следующее[1]:

– это действия, направленные на поиск информации, необходимой для решения практической или учебной задачи. Они включают систематизацию, сопоставление, анализ и обобщение имеющихся в тексте идей, их интерпретацию и преобразование;

– действия, которые помогают использовать из разного вида текстов информацию для установления несложных причинно-следственных связей и зависимостей, объяснения, обоснования утверждений, а также способствуют принятию решений в простых учебных и практических ситуациях;

– это очень важные действия по обработке невербальных текстов,

представленных в наглядно-символической форме, содержащей рисунки, таблицы, диаграммы, схемы.

В начальной школе по-прежнему основными источниками знаний остается текст учебника, справочника, текст художественной литературы. Однако в современных условиях способы работы с текстами стали настолько многообразны, что в отсутствие знания единых правил работы с текстом как с источником знаний получить нужную информацию уже затруднительно.

Основное понятие «текст» включает в себя все то, с чем любой человек вынужденно или добровольно соприкасается ежедневно. Если же говорить о школьниках, то для них текст является основой обучения. Но для того, чтобы научиться понимать текст, им необходимо овладеть определенными действиями работы с информацией на каждом этапе ее прочтения.

Актуальность нашего исследования состоит в том, что младший школьник должен научиться воспринимать и анализировать текст, создавать собственное высказывание. Трудности заключались в том, что обучающиеся не умеют работать с информацией: сопоставлять, соотносить, искать, конкретизировать, прогнозировать; самостоятельно анализировать описанную ситуацию; отсутствует навык целостного анализа информации.

Нами были выделены признаки текста: членимость и его смысловая целостность. Виды: научные, художественные, публицистические, официально-деловые и разговорные. По типологии тексты классифицируются на описание, повествование и рассуждение. Для его понимания и осмысления необходима целенаправленная и систематическая работа.

Выявленные проблемы и трудности, возникающие у младших школьников при работе с текстом, обусловлены целым рядом причин. На основе анализа научно-методической литературы мы выделили эти причины, которые сводятся к следующему [1, 2, 4]:

- информационная неразборчивость и информационные перегрузки;
- младший школьник только овладевает техникой чтения, при этом педагоги больше уделяют внимание на скорость прочтения (что не позволяет раскрыть содержание текста);
- несформированность вербально-смыслового анализа текста не позволяет учащемуся понять прочитанное, что мешает продуктивно работать с информацией (выбор определенных элементов информации, отделение главного от второстепенного, нахождение доводов автора в подтверждение выдвинутых тезисов).

Соответственно, для разрешения сложившейся ситуации необходимо уделить внимание:

- во-первых, научить школьников продуктивно работать с текстом. Осмысление информации требует сопоставления, определения главной мысли и смысла текста, авторского замысла, позиции – все это позволяет интерпретировать текст. Наконец, преобразование информации подразумевает создание нового текста, включающего собственное понимание и осмысление проблемы, благодаря чему и происходит присвоение текста;
- во-вторых, заинтересовать их в изучении информации.

Перед учащимися начальных классов ставится особая цель – овла-

деть определенными учебно-информационными действиями. Однако по-прежнему у педагогов возникает «методический голод» в обеспечении развития учебно-информационных действий младшего школьника.

В ФГОС НОО представлена программа, предусматривающая работу с информацией, – «Чтение. Работа с текстом», предполагающая три уровня работы с текстом:

- ✓ поиск информации и понимание прочитанного;
- ✓ преобразование и интерпретация информации;
- ✓ оценка информации.

Анализ научно-методической литературы позволил выделить следующие этапы работы с текстом: [2]

- формулировка и уточнение запроса: уточнение темы, определение круга источников, выбор формы представления результатов работы;
- выработка алгоритма поиска информации;
- поиск и локализация информации;
- качественная оценка и отбор полученной информации;
- обработка, компоновка и интерпретация отобранного материала;
- подготовка и представление итогов работы.

Как видим, работа с информацией неизбежно требует от учащихся владения определенными умениями, что, в свою очередь, позволяет им последовательно выполнять все указанные операции с текстом. Поэтому у учащихся на всем протяжении школьного обучения нужно формировать практические умения, причем умения, сознательно контролируемые, часть из которых затем автоматизируется и становится навыками.

Развитие учебно-информационных действий младших школьников возможно при соблюдении ряда условий, таких, как:

- мотивация к такому виду деятельности, наличие познавательного интереса, используя приемы: проблемная ситуация, учебный или проблемный вопрос, собственная познавательная активность ребенка во внеурочное время;
- добровольность работы школьников с дополнительными источниками информации (объекты для наблюдений, опыты, эксперименты, литература, субъекты общения и т. п.);
- доступность информационных ресурсов (как на уроке, так и во внеурочной деятельности, использование справочников, энциклопедий, знания сверстников и значимых взрослых и т. п.);
- включать на уроке самостоятельную работу школьников с разными информационными источниками и повышение уровня познавательной самостоятельности школьников в работе с текстами (справочники, энциклопедии и т. д.);
- поэтапность в развитии качества взаимодействия школьников с информационной средой (зависит от степени сформированности его информационных вкусов и предпочтений, наличия соответствующих умений и навыков);
- отсутствие жесткой регламентации процесса освоения детьми учебно-информационными действиями (индивидуально-дифференцированный подход).

Участие в работе педагогической практики позволило апробировать не-

которые подходы в развитии у учащихся умений работать с текстом. Работа с текстом строилась как на основе учебника, так и на использовании различных упражнений. Проводили работу с текстом практически на каждом уроке, исходя из его задач. Задания предлагались по нарастающей трудности. Легче всего было учащимся третьего класса пересказать текст или найти ответ на поставленный вопрос в учебнике. Труднее выполнялись задания на перенос знаний, сравнение, анализ информации, помещенной в таблицах.

В связи с этим мы использовали следующие вопросы:

1. О чем идет речь в тексте?
2. Прочитай текст и проверь свои рассуждения.
3. Рассмотрю схему
4. Подумай, как можно озаглавить текст.
5. Что ты можешь дополнить к тексту?
6. Составь таблицу (схему, диаграмму и т. п.) к тексту.
7. Тебе предстоит сделать сообщение по теме... Какие источники информации ты используешь?
8. Прочитай справочный материал о
9. Прочитай заголовок. Как ты думаешь, о чем будет идти речь в тексте?
10. Составь вопросы, на которые бы ты хотел получить ответ в тексте.

Во время чтения подчеркивай главные слова, которые помогут тебе пересказать текст.

Использовались и продуктивные задания. Как правило, формулировка задания содержала только вопрос – часть задания, требующего от учащегося конкретных действий. Школьники не только извлекали информацию, но и производили действия по ее обработке. Так, учащимся предлагалось создать и представить схему, таблицу, опорный конспект по тексту. Результатом такой работы являлся «продукт» собственной деятельности с первичной информацией.

В основу итоговой диагностики эффективности нашего формирующего этапа был предложен текст с заданиями. Все задания носили разный характер, где учащимся нужно было озаглавить текст, создать схему и таблицу, опорный конспект по тексту [4]. Школьники должны не только были уметь извлекать информацию, но и производить действия по ее обработке. Результаты диагностики сформированности учебно-информационных действий учащихся показали положительную динамику (см. рис. 1).

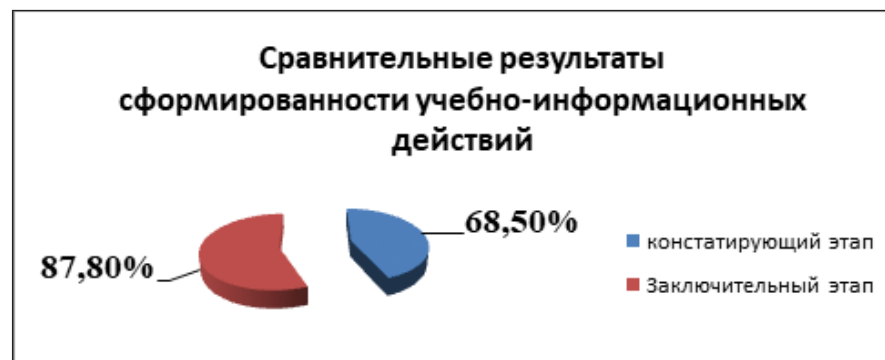


Рис. 1

Таким образом, подтвердили, что в результате целенаправленной, систематической и разнообразной работы с текстом формирование учебно-информационных действий учащихся будет эффективнее.

В процессе целенаправленной и систематической работы с информацией у младшего школьника формируются учебно-информационные действия, которые создают потребность в постоянном саморазвитии, обеспечивая успешную социализацию в современном информационном обществе.

Литература

1. Кусова, М. Л. Учебно-научный текст как средство формирования информационных умений у младших школьников / М. Л. Кусова // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 3. – С. 118–123.
2. Прохорова, С. Ю. Как измерить сформированность информационной компетентности выпускников начальной школы? / С. Ю. Прохорова, Е. А. Хасьянова // Начальная школа плюс: До и После. – 2010. – № 9.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. Мин-во образования и науки РФ. – М. : Просвещение, 2010.
4. Шакина, Г. В. Оценка сформированности у младших школьников умений работы с текстом как источником информации / Г. В. Шакина // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2010. – № 3. – С. 7–10.

*Токарев И. В.,
Кутбиддинова Р. А.*

ВЗАИМОСВЯЗЬ ИГРОВОЙ ЗАВИСИМОСТИ И УРОВНЯ ТРЕВОЖНОСТИ У СТУДЕНТОВ ВУЗА

Одним из основных признаков современного общества является стремительное развитие компьютерных информационных технологий и систем телекоммуникаций. За последние годы в этой области произошел качественный скачок. В результате на сегодняшний день можно с уверенностью констатировать, что Интернет, компьютер перестал быть просто системой хранения и передачи информации, а стал принципиально новым слоем нашей социальной реальности и сферой жизнедеятельности огромного числа людей.

В связи с возрастающей в последнее время компьютеризацией и «интернетизацией» российского общества стала актуальной проблема патологического использования Интернета и игр, обозначенная в зарубежной литературе Иваном Голдбергом и Кимберли Янг в конце 80-х годов прошлого столетия.

В данной работе мы используем термин «зависимость», поэтому необходимо дать определение данному понятию. Зависимость – это «аддиктивное поведение» (от англ. “*addiction*” – пагубная, порочная склонность), одна из форм

деструктивного, девиантного поведения, которая выражается в стремлении к уходу от реальности посредством изменения своего психического состояния.

В современном российском обществе огромное количество детей и взрослых страдают игровой зависимостью. Изучением игровой зависимости занимались как отечественные, так и зарубежные психологи: Г. М. Авилов, И. В. Бурлаков, А. Е. Войскунский, М. С. Иванов, С. А. Клименко, В. С. Собкин, Ю. В. Фомичева, С. А. Шапкин, А. Г. Шмелев и многие другие.

Мы изучаем игровую зависимость во взаимосвязи с тревожностью студентов. В психологическом словаре Р. С. Немова дается следующее определение понятия «тревожность» – индивидуальная психологическая особенность человека, черта его характера, проявляющаяся в склонности впадать в состояние повышенного беспокойства и тревоги в тех эпизодах и ситуациях жизни, которые, по мнению данного человека, несут в себе психологическую угрозу для него и могут обернуться для него неприятностями, неудачами или фрустрацией.

Изучением тревожности занимались такие ученые, как Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин, Л. И. Божович, М. С. Неймарк, З. Фрейд, В. И. Гарбузов, В. С. Мухина, А. М. Прихожан, и многие другие.

В целях проверки выдвигаемой нами гипотезы: между игровой зависимостью и уровнем тревожности студентов существует взаимосвязь, было проведено экспериментальное исследование. Экспериментальной базой исследования выступило федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Сахалинский государственный университет», Институт психологии и педагогики. В качестве объекта экспериментального исследования выступили студенты очной формы обучения первых-третьих курсов. В эксперименте принимали участие 20 человек в возрасте от 18 до 20 лет. Все испытуемые участвовали в исследовании добровольно.

Всем испытуемым была дана информация о целях проведения исследования.

Исследование проводилось с сентября 2016 года по январь 2017 года и включало в себя следующие этапы.

На первом этапе уточнялась тема исследовательской работы, подбирались и анализировались психолого-педагогическая и методическая литература, определялись параметры исследования, подбирались психологические методики диагностики и методы математической статистики. Проводилось исследование.

На втором этапе обобщались и систематизировались материалы исследования, анализировались полученные результаты, формулировались теоретические и практические выводы, разрабатывались рекомендации.

С целью проверки выдвинутой нами гипотезы мы использовали следующие методики диагностики: тест Такера на выявление игровой зависимости, а также методику оценки тревожности (авторы – Ч. Д. Спилбергер, Ю. Л. Ханин).

Метод математической статистики: коэффициент линейной корреляции гху-Пирсона. Применяется для изучения связи двух рядов распределения признаков, находящихся в линейной зависимости, измеренных на одной и той же выборке.

Анализ литературы показал, что игровая зависимость – это разновидность аддиктивного поведения, которое характеризуется чрезмерной и длительной фиксацией внимания на компьютерной игре, снижением, а

также нарушением способности контролировать вовлеченность в данный вид деятельности и несамостоятельностью в выборе поведения.

Особенности проявления зависимости характеризуются ощущением пустоты, депрессии, раздражения вне времени, проводимого за компьютером, проблемой с учебой, увеличением количества времени, проводимого за компьютером, невозможностью остановиться, расстройством сна, сухостью в глазах, болями в спине, головными болями, проявлениями синдрома карпального канала (туннельное поражение нервных стволов руки, связанное с длительным перенапряжением мышц).

Психологическая диагностика игровой зависимости позволила обнаружить, что:

- повышенный уровень игровой зависимости имеют пять человек (25 %): человек увлечен игрой, не может от нее отказаться, все свободное время посвящает игре, тратит уже реальные деньги. В разговорах с друзьями у него только одна тема – любимая игра, ведется пропаганда этой игры среди окружающих. Даже в этой стадии взрослому человеку трудно признать себе и окружающим в своей игровой зависимости;

- средний уровень игровой зависимости выражен у одного испытуемого (5 %): отказаться от игры становится труднее. Геймер уже заработал много очков, у него есть внутриигровая валюта и какое-то количество внутриигровых бонусов или вещей;

- низкий уровень игровой зависимости у 14 студентов (70 %). Нет зависимости. В самом начале формирования игровой зависимости человек увлечен игрой, но он может еще от нее отказаться, найти себе другое занятие в свободное время.

Игровая зависимость ведет: к снижению настроения, ухудшению общего самочувствия, социальной активности; наблюдается повышенная тревожность и нарушение адаптации в обществе. По мере развития игровой зависимости у взрослых формируется неудовлетворенность собой, теряется смысл жизни, развивается глубокая депрессия.

Существует два типа игроков: одни играют эпизодически, позволяют себе проиграть определенную сумму в казино или в игровых автоматах, другие входят в состояние игрового транса, теряют счет времени и деньгам.

По данным диагностики уровня личностной и ситуативной тревожности, мы установили:

- очень высокий уровень личностной тревожности присущ одному испытуемому, что составляет 5 %. Высокая тревожность проявляется в тенденции оценивать явления, предметы, события, объективно не опасные, как угрожающие, с последующим переживанием состояния тревоги. Тревожные люди боятся трудностей, чувствуют себя неуверенно в группе;

- высокий уровень личностной тревожности был обнаружен у одного испытуемого (5 %);

- средний показатель личностной тревожности характерен для десяти студентов-психологов (50 %);

- низкий показатель личностной тревожности характерен для восьми студентов-психологов (40 %).

По результатам проведенного исследования стоит отметить, что гипотеза

нашего исследования о том, что между игровой зависимостью и уровнем тревожности существует взаимосвязь на данной выборке, не подтвердилась.

Возможно, данные результаты были получены в результате небольшого количества испытуемых, а также в связи с невысоким уровнем игровой зависимости у студентов-психологов.

Литература

1. Войскунский, А. Е. Интернет-зависимость: психологическая природа и динамика развития / А. Е. Войскунский. – М. : Акрополь, 2009. – 279 с.
2. Демидова, Л. И. Тревожность студентов вуза и их успешность в учебной деятельности / Л. И. Демидова, О. И. Кашник, А. А. Брызгалина // *Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии* : сб. ст. по матер. XXXV междунар. науч.-практ. конф. № 12 (35). – Ч. II. – Новосибирск : СибАК, 2013.
3. Егоров, А. Ю. Нехимические зависимости / А. Ю. Егоров. – СПб. : Речь, 2007. – 190 с.
4. Змановская, Е. В. Девиантология: психология отклоняющегося поведения : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – 3-е изд., испр. и доп. / Е. В. Змановская. – М. : изд. центр «Академия», 2006. – 228 с.
5. Кутбиддинова, Р. А. Компьютерная аддикция как форма девиации у подростков / Р. А. Кутбиддинова // *Материалы всероссийской научно-практической конференции «Проблемы девиантного поведения подростков в современном обществе»* (29–30 октября 2015 г.). – Южно-Сахалинск : изд-во «ИРОСО». – 2015. – 176 с.
6. Мехтиханова, Н. Н. Психология зависимого поведения : учеб. пособие / Н. Н. Мехтиханова. – 3-е изд. – М. : Флинта ; МПСИ, 2014. – 160 с.
7. Немов, Р. С. Психология : учеб. пособие для студ. высш. учеб. пед. заведений / Р. С. Немов. – М. : ВЛАДОС, 2000. – 640 с.
8. Симатова, О. Б. Психология зависимости / О. Б. Симатова. – Чита : ЗабГГПУ, 2006. – 308 с.
9. Шнейдер, Л. Психология подростковой девиантности и аддиктивности : учеб.-метод. пособие / Л. Шнейдер. – М. : МПСУ, 2016. – 300 с.
10. Янг, К. С. Диагноз – интернет-зависимость / К. С. Янг // *Мир Интернет*. – 2000. – № 2. – С. 24–29.

*Третьяков С. А.,
Фалей М. В.*

ИЗОТЕРАПИЯ КАК СРЕДСТВО СНИЖЕНИЯ ОБЩЕШКОЛЬНОГО УРОВНЯ ТРЕВОЖНОСТИ У МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ

Происходящие в настоящее время интенсивные изменения в жизни общества приводят к возрастанию запросов и требований, предъявля-

емых к современному человеку. Данные интенсивные изменения коснулись и образования, в связи с этим главной задачей современной системы образования является оптимизация учебно-воспитательного процесса, осуществляемая за счет увеличения объема содержания изучаемого материала, разработки и применения новых методов обучения, поиска и создания необходимых условий для полноценного развития учащихся.

Не все учащиеся могут быстро адаптироваться к нововведениям в образовании, поэтому наряду с интенсивными изменениями в образовании одной из задач современной школы и общества в целом является сохранение и укрепление психологического здоровья учащихся. Необходимость решения этой проблемы возрастает особенно сегодня, когда стремительно растет количество детей, переживающих эмоциональное неблагополучие, связанное со школой. Это приводит к соматическому ослаблению школьников и развитию неврозов.

Поэтому проблема высокой школьной тревожности как показателя эмоционального неблагополучия учащихся, накладывающего отпечаток не только на состояние их психического и физического здоровья, но и на успешность учебной деятельности, является весьма актуальной.

Особую важность приобретает изучение природы тревожности и ее влияния на когнитивное и личностное развитие, в частности, школьной тревожности как специфического вида тревожности, проявляющегося в среднем школьном возрасте в связи с вхождением детей в новую социальную ситуацию развития.

Школьная тревожность выражается в волнении, повышенном беспокойстве в учебных ситуациях, в классе, ожидании плохого отношения к себе, отрицательной оценке со стороны педагогов и сверстников. Ребенок чувствует собственную неадекватность, неполноценность, не уверен в правильности своего поведения, своих решений. В целом школьная тревожность – это специфический вид тревожности, характерный для определенного класса ситуаций – взаимодействия ученика с различными компонентами образовательной среды школы.

Изучение тревожности на разных этапах детства важно как для раскрытия сути данного явления, так и для понимания возрастных закономерностей развития эмоциональной сферы человека, становления эмоционально-личностных образований. Именно тревожность, как отмечают многие исследователи и практические психологи, лежит в основе целого ряда психологических трудностей детства, в том числе многих нарушений развития, служащих поводом для обращений в психологическую службу образования. Тревожность рассматривается как показатель «преневротического состояния», ее роль чрезвычайно высока и в нарушениях поведения, таких, например, как делинквентность и аддиктивное поведение подростков. Значение профилактики тревожности, ее преодоления важно при подготовке детей и взрослых к трудным ситуациям (экзамены, соревнования и др.), при овладении новой деятельностью.

Одним из наиболее эффективных и современных средств психологической помощи ученикам справиться с новыми тенденциями в образовании, справляться со всеми нагрузками и не иметь проблем с высокой школьной тревожностью как показателем эмоционального неблагополучия является арт-

терапия. А в нашем исследовании мы использовали такой вид арт-терапии, как изотерапия.

Целью исследования является изучение влияния изотерапии на уровень школьной тревожности.

Гипотеза исследования: изотерапия способствует снижению уровня школьной тревожности у младших подростков при соблюдении следующих условий:

- учет возрастных особенностей;
- учет индивидуальных особенностей;
- соблюдение всех рекомендаций по изотерапии, которые касаются выбора методов, упражнений, материалов;
- систематичность проведения занятий по изотерапии.

Исследование проводилось в МБОУ «СОШ № 16 г. Южно-Сахалинска». В исследовании участвовали учащиеся 5 «А», 5 «Б» и 5 «В» классов.

Для начального этапа и характеристики группы был использован метод наблюдения с целью выявления у учеников пятых классов проявлений школьной тревожности во время уроков, в общении с учителями и одноклассниками.

В исследовании использовались такие методики, как наблюдение, методика диагностики уровня школьной тревожности Филлипса как основная диагностика в исследовании и «Шкала личностной тревожности» (А. М. Прихожан).

До проведения изотерапии в процессе наблюдения была составлена характеристика 5 «А» класса. В классе двадцать пять человек, из них двенадцать девочек и тринадцать мальчиков. Успеваемость в классе хорошая, второгодников в классе нет. Школьники активно работают на уроках, отвечают на вопросы учителя, активно проявляют свои знания и заинтересованность к данному уроку. Было заметно, что не все ученики отличаются активностью, у некоторых была заметна растерянность, когда их спрашивали на уроках, что говорит о признаках школьной тревожности. В целом класс не дисциплинирован, ученики дерутся, бегают по классу. Именно этот класс вызвал затруднения во время опросника Филлипса, так как многие ученики не слушали, отвлекались и нарушали дисциплину. Ученики данного класса рассеяны на уроках.

В 5 «Б» классе двадцать девять человек, из них пятнадцать девочек и четырнадцать мальчиков. Успеваемость в классе хорошая, второгодников нет. Ученики данного класса активны на математике. Школьники работают на уроке, отвечают на вопросы учителя, активно проявляют свои знания и заинтересованность к преподаваемому материалу, у некоторых была заметна растерянность, когда их спрашивали на уроках. Таких учеников в данном классе больше, чем в других пятых классах. В данном классе четко видно, что у учеников есть боязнь отвечать у доски, стеснение отвечать перед всем классом. У одного ученика был замечен отказ от выполнения субъективно не выполнимых заданий: когда ученикам раздали самостоятельные работы, ученик сразу расстроился и сказал, что не готов и не сможет ее выполнить.

В 5 «В» классе тридцать человек, из них четырнадцать девочек и шестнадцать мальчиков. Успеваемость так же, как и у других классов, хорошая, второгодников нет, но есть приезжие, которые с затруднением понимают

русский язык. Ученики активны почти на всех уроках, кроме природоведения и физической культуры. Выраженных проявлений школьной тревожности выявлено не было, но есть ученики, которые рассеяны на уроках, отвлекаются на посторонние вещи.

Наблюдая за пятыми классами, мы обратили внимание на то, что ученики не активны на природоведении, так как им задают часто пересказ, и потом, спросив у учеников, многие из них стесняются и боятся пересказывать перед всем классом, что говорит о проявлении школьной тревожности. В целом после проведения наблюдения за тремя пятыми классами необходимо отметить проявления школьной тревожности: отказ от выполнения субъективно не выполнимых заданий, раздражительность и агрессивное поведение, рассеянность на уроках, боязнь отвечать у доски, стеснение выступать перед всем классом, страх в общении с учителями. Все проявления были отмечены в процессе наблюдения за пятыми классами.

По результатам опросника «Уровень школьной тревожности Филлипса» в 5 «А» классе 18 человек (72 % учеников) с нормальным уровнем школьной тревожности, 2 человека (8 %) с повышенным уровнем школьной тревожности и 5 человек (20 %) с высоким уровнем школьной тревожности.

В 5 «Б» классе 19 человек (65 %) с нормальным уровнем школьной тревожности, 1 человек (4 %) с повышенным уровнем школьной тревожности и 9 человек (31 %) с высоким уровнем школьной тревожности.

В 5 «В» классе 26 человек (86 %) с нормальным уровнем школьной тревожности, 2 человека (7 %) с повышенным уровнем школьной тревожности и 2 человека (7 %) с высоким уровнем школьной тревожности.

Итого в пятых классах 21 человек с повышенным и высоким уровнем тревожности. С этими учениками мы будем проводить шестинедельный тренинг по изотерапии.

Результаты опросника А. М. Прихожан подтвердили данные по шкале «Школьная тревожность». Ученики, которые имели повышенный уровень тревожности по опроснику Филлипса, также имеют высокий уровень школьной тревожности по опроснику Прихожан. Есть ученики, у которых результаты не сходятся в опросниках: по результатам опросника Прихожан у некоторых учеников средний уровень школьной тревожности, когда в опроснике Филлипса показывает нормальный уровень.

Формирующий этап эксперимента предполагает проведение шестинедельного тренинга у учеников пятых классов с повышенным и высоким уровнем школьной тревожности с использованием изотерапии, направленной на снижение уровня школьной тревожности у младших подростков.

Цель и задачи тренинга по изотерапии включают:

- снижение общей и школьной тревожности;
- создание положительного эмоционального настроения и снятие эмоционального напряжения;
- преодоление негативизма;
- коррекция страхов;
- снятие блоков и внутренних зажимов;
- развитие воображения и эстетического опыта;

- развитие практических навыков изобразительной деятельности и художественных способностей в целом;
- повышение адаптационных способностей ребенка к повседневной жизни и школе;
- снижение утомления и негативных эмоциональных состояний и их проявлений, связанных с обучением.

Разработанная программа позволит ученикам в доброжелательной и непринужденной обстановке получить эмоциональную разгрузку, сконцентрироваться на своих эмоциях, расслабиться после уроков.

План рассчитан на шесть недель, в неделю по одному занятию. В день по четыре упражнения: приветствие, разминка, основное упражнение, рефлексия. Рассчитано на 45 минут.

План работы тренинга

Дата	Приветствие	Разминка	Основной рисунок	Рефлексия
Занятие № 1	Представиться, поделиться своим настроением, успехами в школе	Техника «Марания»	Метафорический автопортрет себя в школе	Обсуждение рисунков, своего настроения в процессе тренинга
Занятие № 2	На первую букву своего имени описать свое настроение	Техника «Каракули». Нарисовать свое настроение	Рисунок Мандалы	Обсуждение рисунков, своего настроения в процессе тренинга, по желанию
Занятие № 3	Описать свое настроение по пятибалльной шкале, как оценка в школе	Техника «Клякса»	«Мой день в школе». После того, как нарисовали рисунок, украсить его так, как вам хочется	Обсуждение рисунков, своего настроения в процессе тренинга, по желанию
Занятие № 4	Пару слов от каждого ученика, как прошел день в школе	Техника «Рисуем эмоции»	Раскраска Мандалы	Обсуждение рисунков, своего настроения в процессе тренинга, по желанию
Занятие № 5	Делимся своими успехами в школе	Техника «Штриховка»	«Страх в школе». После того, как нарисовали, избавляемся от своих страхов. «Мой портрет в лучах солнца»	Обсуждение рисунков, своего настроения в процессе тренинга, по желанию
Занятие № 6	«Вам послание»	«Рисование пальцами»	«Рисование сухими листьями». Коллективный рисунок «Вавилонская башня»	Общая рефлексия

После проведения шестинедельного тренинга на заключительном этапе исследования была проведена повторная диагностика с учениками, имеющими повышенный и высокий уровни тревожности.

По результатам шкалы «Школьная тревожность» в опроснике А. М. Прихожан видно, что у участников изотерапии произошло заметное снижение уровня школьной тревожности, а именно с высокого уровня в восемь-десять баллов снизилось до среднего уровня – четыре-семь баллов, и лишь у одного участника с высокого уровня снизилось до низкого – один-три балла.

С высокого на повышенный уровень перешли десять учеников: К. О; С. В; Ш. М; В. К; Г. С; З. А; К. А; Л. П; Ш. П; Я. П. С высокого уровня перешли на нормальный уровень тревожности шесть человек: Л. Е; П. М; М. Я; С. В; Т. А; Б. М. С повышенного уровня школьной тревожности на нормальный уровень перешли пять человек: К. А; М. К; К. К; С. В; Ш. Г.

Математическая обработка данных позволила доказать гипотезу о том, что изотерапия способствует снижению уровня школьной тревожности у младших подростков при соблюдении следующих условий: учет возрастных особенностей, учет индивидуальных особенностей, соблюдение всех рекомендаций по изотерапии, которые касаются выбора методов, упражнений, материалов и систематичности проведения занятий изотерапией.

Таким образом, мы видим, что у испытуемых произошли изменения в показателях уровня школьной тревожности (до и после реализации программы) на протяжении шести недель проведенной исследовательской и практической работы по снижению уровня школьной тревожности по средствам изотерапии. Это говорит об эффективности разработанной программы, которая способствует снижению уровня школьной тревожности у младших подростков.

Литература

1. Аметова, Л. А. Формирование арт-терапевтической культуры младших школьников / Л. А. Аметова. – М. : Моск. гос. открытый пед. ун-т, 2003. – 36 с.
2. Киселева, М. В. Арт-терапия в работе с детьми: Руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми / М. В. Киселева. – СПб. : Речь, 2006. – 160 с.
3. Лютова, Е. К. Шпаргалка для взрослых: Психокоррекционная работа с гиперактивными, агрессивными, тревожными и аутичными детьми / Е. К. Лютова, Г. Б. Молина. – М. : Генезис, 2000. – 192 с.
4. Прихожан, А. М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика / А. М. Прихожан. – М. : МОДЭК, 2000. – 304 с.
5. Прихожан, А. М. Формы и маски тревожности, влияние тревожности на деятельность и развитие личности / А. М. Прихожан // Тревога и тревожность. – СПб., 2001. – С. 45–56.

Ураленко И. А.,
Еромасова А. А.

ВЗАИМОСВЯЗЬ НАГЛЯДНО-ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ И ТВОРЧЕСКОГО ВОООБРАЖЕНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Проблема развития детского мышления является предметом научного исследования психологов и педагогов в течение многих лет. Современная концепция общего образования первоочередной задачей ставит идею развития личности ребенка, формирования его творческих способностей, воспитания важных личностных качеств. Если до недавнего времени основное внимание ученых было обращено на школьный возраст, где, как казалось, ребенок приобретает необходимые каждому знания и умения, развивает свои силы и способности, то теперь положение коренным образом изменилось.

Так, в 2013 году были приняты новые ФГОСы дошкольного образования. Стандарт разработан на основе Конституции РФ, и один из принципов данного стандарта звучит следующим образом: «...4) реализация Программы в формах, специфических для детей данной возрастной группы, прежде всего в форме игры, познавательной и исследовательской деятельности, в форме творческой активности, обеспечивающей художественно-эстетическое развитие ребенка» [20]. А одна из задач, поставленных стандартом дошкольного образования, звучит следующим образом: «...б) формирование общей культуры личности детей, в том числе ценностей здорового образа жизни, развития их социальных, нравственных, эстетических, интеллектуальных, физических качеств, инициативности, самостоятельности и ответственности ребенка, формирования предпосылок учебной деятельности» [20].

Можно сказать, что одним из приоритетов в воспитании становится развитие инициативности, творческой активности, интеллектуальных и художественно-эстетических качеств ребенка. Именно поэтому тема исследования «Взаимосвязь творческого воображения и наглядно-образного мышления у детей дошкольного возраста» актуальна на сегодняшний день.

Ребенок в дошкольном возрасте получает огромный поток информации, многому учится. И от того, насколько успешно будут развиваться у него психические процессы, в частности, мышление и воображение, напрямую зависит его успешность во взрослой жизни.

Старший дошкольный возраст является этапом интенсивного психического развития. Именно в этом возрасте происходят прогрессивные изменения во всех сферах, начиная от совершенствования психофизиологических функций и заканчивая возникновением сложных личностных новообразований.

Дошкольное детство – большой отрезок жизни ребенка. Это период овладения социальным пространством человеческих отношений через общение с близкими взрослыми, а также через игровые и реальные отношения со сверстниками [3].

Изменяется место ребенка в системе отношений (он уже не является центром своей семьи), развивается способность к идентификации с людьми, образами героев художественных произведений. Происходит усвоение норм поведения, а также различных форм общения. Ребенок начинает осознавать, что он – индивидуальность, появляется интерес к телесной конструкции человека.

Старший дошкольный возраст является сенситивным периодом для развития воображения.

Воображение – это важная сторона нашей жизни. Представьте на минуту, что человек не обладал бы фантазией. Мы лишились бы почти всех научных открытий и произведений искусства. Дети не услышали бы сказок и не смогли бы играть во многие игры. А как они смогли бы усваивать школьную программу без воображения? Значит, воображение, фантазия являются необходимейшей способностью человека. Однако если воображение специально не развивать, в последующем наступает быстрое снижение активности этой функции. Вместе с уменьшением способности фантазировать у человека обедняется личность, снижаются возможности творческого мышления, гаснет интерес к искусству и науке.

Что такое воображение? Воображение – это присущая только человеку возможность создания новых образов (представлений) путем переработки предшествующего опыта. Основная его задача – представление ожидаемого результата до его осуществления. С помощью воображения у нас формируется образ никогда не существовавшего или не существующего в данный момент объекта, ситуации, условий. Воображение пятилетнего ребенка позволяет ему воспринять как реальные самые фантастические, сказочные образы и ситуации.

Решая любую мыслительную задачу, мы используем какую-то информацию. Однако бывают ситуации, когда имеющейся информации недостаточно для однозначного решения. Это так называемые задачи большой степени неопределенности. Мышление в этом случае почти бессильно без активной работы воображения. Воображение обеспечивает познание, когда неопределенность ситуации весьма велика. Это общее значение функции воображения и у детей, и у взрослых. Собственного опыта и, как следствие, возможности объективно оценивать окружающий мир у детей недостаточно. «Поле неопределенности» в восприятии жизни так высоко, что решить постоянно возникающие перед ним проблемы ребенок может только с привлечением воображения, фантазии. Последние заменяют им недостаток знаний и опыта и помогают относительно уверенно чувствовать себя в сложном и изменчивом мире.

В процессе восприятия ребенок постоянно обогащается впечатлениями о предметах, явлениях и связях между ними. Но так как жизненный «багаж» ребенка очень мал и возможность оценки «что я вижу?» ограничена, в его психике происходит постоянное перекомбинирование впечатлений.

Возникает множество сочетаний, рождающих новые связи между явлениями и предметами.

Игры детей – это плод активной работы фантазии. Они с увлечением занимаются творческой деятельностью. Психологической основой последней также является воображение. Когда, придя в школу, дети сталкиваются с необходимостью осознать абстрактный материал и им требуются аналогии, опоры при общем недостатке жизненного опыта, на помощь ребенку тоже приходит воображение.

Таким образом, значение воображения в психическом развитии велико. Однако оно должно иметь позитивное направление развития и способствовать лучшему познанию окружающего мира, самораскрытию и самосовершенствованию личности, а не перерастать в пассивную мечтательность, замену реальной жизни грезами.

Для этого ребенку необходимо развивать целостную форму психической деятельности – мышление.

Мышление является высшим познавательным процессом. Оно представляет собой порождение нового знания, активную форму творческого отражения и преобразования действительности [1]. Процесс мышления направлен на получение новых сведений об объекте, предполагает использование только знакомых способов действия.

По последовательности появления в процессе интеллектуального развития человека различают следующие виды мышления: наглядно-действенное, наглядно-образное и словесно-логическое.

Наглядно-образное мышление – вид мышления, представляющий собой решение задач с помощью действий с образами предметов [4].

В дошкольном возрасте мышление ребенка опирается на его представления. Ребенок может думать о том, что в данный момент он не воспринимает, но что знает по своему прошлому опыту. Оперирование образами и представлениями делает мышление дошкольника внеситуативным, выходящим за пределы воспринимаемой ситуации и значительно расширяет границы познания.

Образное мышление – основной вид мышления ребенка-дошкольника. В простейших формах оно появляется уже в раннем детстве, обнаруживаясь в решении узкого круга практических задач, связанных с предметной деятельностью ребенка, с применением простейших орудий. К началу дошкольного возраста дети решают в уме только такие задачи, в которых действие, выполняемое рукой или орудием, прямо направлено на достижение практического результата – перемещение предмета, его использование или изменение. Ребенок получает знания в процессе восприятия окружающего мира и действий с предметами. Он овладевает функциями, понимает назначение каждого предмета, при этом у него развиваются орудийные и соотносящие действия. У ребенка накапливаются собственный опыт и знания об окружающих предметах, образы предметов.

Основная особенность наглядно-образного мышления – решение ребенком жизненных задач не только в ходе практических действий с предметами, что характерно для наглядно-действенного мышления раннего периода развития, но и в уме с опорой на образы-представления об этих

предметах. Успешное осуществление данных мыслительных процедур возможно только в том случае, если ребенок может комбинировать и сочетать в уме разные части предметов и вещей, а кроме того, выделять в них существенные инвариантные признаки, важные для решения различных задач. Уровень сформированности наглядно-образного мышления определяется главным образом развитием зрительного восприятия, кратковременной и долговременной памяти. Примерно к четырехлетнему возрасту у дошкольника в целом завершен процесс формирования основных психических функций, что создает необходимую базу для становления и интенсивного развития наглядно-образного мышления ребенка.

Учитывая вышесказанное, представляется важным исследовать взаимосвязь наглядно-образного мышления и творческого воображения у детей старшего дошкольного возраста на конкретной выборке.

Для проведения эмпирического исследования о взаимосвязи между уровнем развития наглядно-образного мышления и уровнем развития творческого воображения у старших дошкольников нами была выдвинута гипотеза о том, что чем выше уровень развития наглядно-образного мышления у старших дошкольников, тем выше у них уровень творческого воображения. Исследование проводилось на базе МДОУ «Детский сад № 30 «Кораблик»» г. Корсакова.

Экспериментальная группа состояла из 19 человек в возрасте от шести до семи лет. Из них мальчиков было семь человек, девочек – двенадцать человек. Это дети подготовительной группы детского сада, часть из которых в 2017 учебном году идет в первый класс.

В ходе нашего наблюдения мы отмечаем, что дети активны, любознательны. При непосредственном общении дошкольники активно задают вопросы («как вас зовут?», «а что мы будем делать?»), проявляют интерес к незнакомым людям, легко идут на контакт. Нами было отмечено, что дети дисциплинированы, помогают воспитателю ухаживать за растениями в уголке природы, а также участвуют в наведении порядка в группе (помогают убирать на свое место игрушки и т. д.). В группе есть три лидера, которые активно участвуют во всех мероприятиях. Дети с удовольствием рассматривают книги, много рисуют, играют со строительным материалом, очень дружелюбны по отношению друг к другу и к новым людям.

На занятиях с воспитателем дети показали высокий уровень развития произвольного внимания, а также зрительной и слуховой памяти. Дошкольники с интересом рассматривают иллюстрации книг, используемые педагогом на занятии, раздаточный материал.

Для доказательства или опровержения выдвинутой нами гипотезы были использованы две методики: методика для определения уровня развития наглядно-образного мышления «Складывание разрезных картинок» и методика для определения уровня развития творческого воображения «Спаси зайку», а также метод включенного наблюдения, в ходе которого были зафиксированы особенности познавательной деятельности.

Результаты исследования по методике «Складывание разрезных картинок» показали, что 12 дошкольников (63 %) имеют высокий уровень развития наглядно-образного мышления. Пять дошкольников (26 %) сомне-

вались в своих действиях, никак не могли решить, как правильно собрать картинку, что позволило определить их уровень развития наглядно-образного мышления как средний. У двоих детей (11 %) это задание вызвало затруднение. Дети после длительного раздумья так и не смогли самостоятельно, без помощи психолога сложить картинку. Они отвлекались на посторонние предметы, и задание осталось невыполненным. Это говорит о низком уровне наглядно-образного мышления и неустойчивости внимания.

Результаты исследования по методике «Спасти зайку» показали, что 15 дошкольников (79 %) имеют высокий уровень развития творческого воображения. Дети предлагали очень креативные варианты спасения зайки, придумывая целые сказки. Четыре дошкольника экспериментальной группы (21 %) показали средний уровень развития воображения, используя предмет в готовом виде (протянуть палочку зайке). Творческое воображение развито недостаточно. Дети не могут представить, как преобразовать готовый предмет (например, что палочка – это плот, а листок бумаги – это парус).

Для доказательства или опровержения выдвинутой нами гипотезы мы воспользовались методом ранговой корреляции Спирмена. Однако обработка результатов, полученных в ходе проведения исследования, показала отсутствие взаимосвязи между наглядно-образным мышлением и творческим воображением на данной выборке. Возможно, это произошло вследствие малого количества респондентов в выборке. Для более точного результата количество испытуемых должно быть не менее 30. Было принято решение продолжить исследование по данной теме в следующем учебном году.

В заключение необходимо привести точку зрения Л. С. Выготского, который считал, что воображение, связанное с восприятием, речью и мышлением, порождая эмоции и реализуясь на основе воли, развивает интересы, способности, общительность и т. д. Именно воображение является основой любого творчества, и его нужно развивать в дошкольном детстве [2].

На развитие воображения могут влиять различные факторы: игра, различные виды продуктивной деятельности, чтение образовательной программы, по которой обучается ребенок, креативные качества педагога и т. д.

Главным условием развития мышления у ребенка является руководство взрослого. Область задач, которые решает ребенок, расширяется за счет знаний, полученных от взрослого или в собственной деятельности, наблюдениях.

В результате познавательного общения со взрослым появляются многочисленные детские вопросы, которые касаются разнообразных сфер деятельности. Отношение взрослого к детским вопросам и определяет во многом дальнейшее развитие мышления.

Для детей необходимо наличие спокойной эмоциональности. Наиболее ярко развивается образное мышление при восприятии художественной литературы (эмоциональное содействие и сопереживание ребенка с литературным героем), а также при помощи игр, упражнений, заданий.

Все это помогает развитию наглядно-образного мышления. Перед ребенком открывается мир взрослых, который побуждает у него желание участвовать в жизни взрослых.

Взрослым, находящимся рядом с ребенком, следует помнить о том, что правильному физическому и психическому развитию ребенка способствуют наиболее благоприятные с педагогической точки зрения условия. Дети пяти-шести лет достаточно легко поддаются воспитанию, воздействию со стороны взрослых так как их организм в целом и нервная система в частности находятся в стадии становления, созревания.

Литература

1. Аллахвердов, В. М. Психология : учебник / В. М. Аллахвердов, С. И. Богданова [и др.] – М. : ТК «Велби» ; изд-во «Проспект», 2004. – 742 с.
2. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М. : АСТ, 2014. – 671 с.
3. Мухин, В. С. Возрастная психология: детство, отрочество, юность : хрестоматия / В. С. Мухин, А. А. Хвостов. – М. : Академия, 2013. – 624 с.
4. Немов, Р. С. Психология : учебник / Р. С. Немов. – М. : Высшее образование, 2007. – 639 с.
5. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования». – Режим доступа : http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_154637/ (дата обращения: 03. 07. 2017).

*Хабарова Е. Н.,
Кутбиддинова Р. А.*

ВЗАИМОСВЯЗЬ УРОВНЯ САМООЦЕНКИ С УРОВНЕМ УСПЕВАЕМОСТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

При всем многообразии форм обучения и воспитания детей, а также контроле над этими процессами основной по-прежнему продолжает оставаться задача повышения качества обучения и усвоения знаний.

На современном этапе приоритетной целью обучения является развитие личности школьника. Младший школьный возраст по многим аспектам является ключевым возрастом для формирования личности.

Актуальность исследования заключается в том, что личностное развитие младшего школьника соотносится с формированием его самосознания, важной и неотъемлемой частью которого является сформированность самоконтроля и самооценки.

Ведущей деятельностью в младшем школьном возрасте является учебная деятельность, в которой формируются новообразования личности. Во многом от эффективности организации учебной деятельности будет зависеть успешность дальнейшего обучения в школе, наличие уверенности в

собственных силах, желание и умение достигать поставленные цели.

Ученые на сегодняшний день отмечают, что, согласно теории учебной деятельности, оценочная деятельность порождает потребность ученика или учителя получить информацию о том, соответствует или нет качество знаний и умений учащихся по предмету, требованиям программы. Целью оценочной деятельности является, таким образом, контроль успеваемости учащихся и формирования у них адекватной самооценки.

Широкое распространение феномена оценки в учебно-воспитательном процессе школы послужило причиной того, что оценивание учителем результатов учебной деятельности учащихся и самооценивание выделилось в последние годы в самостоятельное направление.

Изучение проблемы оценивания и оценки в разных своих аспектах получило отражение в трудах отечественных и зарубежных психологов, педагогов и методистов (Б. Г. Ананьев, Ю. К. Бабанский, П. П. Блонский, Дж. Брунер, Л. И. Божович, Л. С. Выгодский, Э. А. Голубева, А. Н. Леонтьев, И. Я. Лернер, А. Р. Лурия, М. Н. Скаткин, Д. Б. Эльконин, А. И. Липкина).

Следует отметить, что изучением проблемы успешности обучения занимались такие ученые, как: А. М. Гельмонт, Л. С. Славина, А. А. Бударный, Б. Г. Ананьев, и другие.

Вопросы самооценки в своих работах обсуждали А. И. Липкина, Л. И. Божович, А. Н. Леонтьев, С. С. Рубинштейн. Самооценка в отечественной психологии изучалась в связи с проблемой развития и формирования самосознания. Эти исследования сконцентрированы вокруг двух групп вопросов. С одной стороны, в общетеоретическом и методологическом аспектах проанализирован вопрос о становлении самосознания в контексте более общей проблемы развития личности. По данному вопросу можно выделить работы таких психологов, педагогов, как Б. Г. Ананьев, А. Н. Леонтьев, С. С. Рубинштейн, М. Н. Скаткин. В другой группе исследований рассматриваются более специальные вопросы, прежде всего связанные с особенностями самооценок, их взаимосвязью с оценками окружающих. Можно выделить публикации А. И. Липкиной, В. А. Горбачевой.

Анализ как отечественных, так и зарубежных исследований показывает, что взаимосвязь самооценки и успеваемости младших школьников – это сложный процесс, всестороннее и полное изучение которого требует проведения цикла экспериментальных и теоретических работ.

Проблема исследования заключается в выявлении взаимосвязи самооценки и успеваемости детей младшего школьного возраста.

Изучение психолого-педагогической литературы по данной теме позволило выдвинуть следующую гипотезу: между самооценкой и успеваемостью детей младшего школьного возраста существует прямая корреляционная связь, то есть у детей младшего школьного возраста с высоким показателем самооценки показатель успеваемости обучения выше, чем у детей младшего школьного возраста с низким показателем самооценки, и наоборот.

Методы исследования:

1) анализ психолого-педагогических источников по проблеме исследования;

2) наблюдение, тест, беседа;

3) методы математической статистики.

Базой исследования выступило МБОУ «Средняя общеобразовательная школа с. Озерское» Корсаковского городского округа. Для проведения эксперимента были выбраны второй, третий и четвертый классы. В эксперименте участвовало 37 человек в возрасте от семи до десяти-одиннадцати лет.

В ходе эмпирической работы присутствовали не все учащиеся, десять ребят находились на лечении. За все время работы эмоциональная отзывчивость и работоспособность детей находились на достаточно высоком уровне.

Для изучения самооценки детей младшего школьного возраста была использована методика А. И. Липкиной «Три оценки».

В ходе проведения диагностического обследования мы провели следующие исследования:

- на I этапе мы выявили успешность обучения детей во втором, третьем и четвертом классах. Показателями успешности обучения являются отметки за II четверть, выставленные учителем в классный журнал;

- на II этапе мы выявили особенности самооценки детей младшего школьного возраста;

- на III этапе мы сравнили результаты, полученные на первом и втором этапах, то есть выявили взаимосвязь самооценки и успешности обучения.

Анализ результатов учебной деятельности испытуемых позволил выявить уровень успешности обучения испытуемых, определить средний балл и соответственно уровень для каждого ученика.

Используя методы математической статистики, мы вычислили средний балл успешности обучения для каждого ученика:

- к слабым ученикам отнесли детей, имеющих средний балл от 2,5 до 3,5;

- на среднем уровне находились дети, имеющие средний балл от 3,5 до 4,5;

- к сильным ученикам отнесли дети, имеющие от 4,5 до 5 баллов.

Показателями успешности обучения являются отметки, выставленные учителем по результатам второй четверти обучения.

Анализируя полученные результаты, видно, что успеваемость учеников второго класса составляет: 5 % детей имеют низкую успеваемость; 67 % имеют среднюю успеваемость; высокий балл успеваемости у 28 % учеников.

Успеваемость учеников третьего класса составляет: среднюю успеваемость имеют 45 % учащихся; высокий балл успеваемости у 55 % учеников.

Полученные результаты показывают, что успеваемость учеников четвертого класса составляет: 50 % учащихся имеют среднюю успеваемость; 50 % учеников имеют высокий балл успеваемости.

Анализируя особенности самооценки учеников второго класса, мы выявили, что 62 % детей имеют адекватную самооценку, а 38 % имеют неадекватную самооценку. Из них 30 % – завышенную самооценку, 8 % – заниженную самооценку. Таким образом, мы видим, что большинство учеников второго класса имеют адекватную самооценку.

При исследовании самооценки детей третьего класса выявлено, что 91 % учеников имеют адекватную самооценку и 9 % – неадекватную заниженную самооценку.

При исследовании учеников четвертого класса мы видим, что 62 % детей имеют адекватную самооценку и 38 % – неадекватную самооценку. Из них 7 % имеют завышенную и 31 % – заниженную самооценку.

Результаты исследования показали, что на протяжении младшего школьного возраста происходит динамика развития самооценки: большинство детей имеют адекватную самооценку (во втором классе 62 %, в третьем классе 91 % и в четвертом классе 62 %), уменьшается количество детей, имеющих завышенную самооценку (во втором классе – 30 %, в третьем классе – 0 %, в четвертом классе – 7 %), тем не менее увеличивается процент детей, имеющих заниженную самооценку (если во втором классе их было 8 %, то в третьем классе их 9 %, а в четвертом классе – 31 %).

Сравнивая результаты самооценки с успешностью обучения детей второго класса, полученные в ходе исследования, мы видим, что:

- у 62 % детей, имеющих адекватную самооценку, показатель успеваемости в основном средний и высокий;
- у 30 % учащихся с завышенной самооценкой показатель успеваемости в основном средний и низкий;
- у 8 % заниженная самооценка при высоком показателе успеваемости.

В этом возрасте дети переоценивают результат своей учебной деятельности, то есть еще не обнаруживают расхождение между тем, что от них требуется, и тем, что они в состоянии выполнить. На начальном этапе отставания расхождение это недостаточно осознается, а главное не принимается школьником.

Сравнивая результаты самооценки с результатами успешности обучения, полученные в ходе исследования детей третьего класса, мы видим, что:

- у 91 % учеников с адекватной самооценкой высокий и средний уровень успеваемости;
- у 9 % учащихся заниженная самооценка при высокой успеваемости.

Таким образом, мы видим, большая часть учащихся имеют адекватную самооценку, вместе с тем показывают высокий и средний уровень успеваемости, и только у одного ученика с высоким уровнем успеваемости была заниженная самооценка. Отсюда следует, что самооценка влияет на показатель успеваемости, то есть у учащихся с большим показателем самооценки показатель успеваемости высокий или средний.

Проводя сравнительный анализ данных детей четвертого класса, было получено:

- 62 % учеников с адекватной самооценкой имеют высокий и средний уровень успеваемости обучения;
- 7 % учеников с завышенной самооценкой имеют высокий уровень успеваемости;
- 31 % учащихся с заниженной самооценкой имеют высокий и средний уровень успеваемости.

Большинство детей четвертого класса с адекватной самооценкой имеют высокий и средний уровень успеваемости. Увеличивается количество детей,

имеющих заниженную самооценку, с высоким и средним показателем успеваемости. У детей с заниженной самооценкой отмечается низкий уровень притязаний, что отрицательно влияет на успешность обучения. Когда мы задавали вопрос детям второго класса: «Каким учеником ты себя считаешь?», они затруднялись дать ответ, не понимая, какого ученика можно назвать слабым, средним и сильным. Многие дети давали неадекватные ответы.

Когда детям третьего и четвертого классов задавали тот же вопрос, они уже давали адекватный ответ, то есть они уже были способны выделять слабого, среднего и сильного ученика.

Большинство детей второго класса радовала отметка пять, некоторых четыре, огорчились дети при получении в основном троек и иногда четверок.

Большинство же детей третьего и четвертого классов радовались пятеркам и четверкам, а огорчения приносили тройки.

На вопрос: «Твоя работа заслуживает оценки три, а учитель поставил тебе пять, обрадовало бы это тебя?» 27 % учеников второго класса ответило «нет», а 73 % – «да», то есть большинство детей обрадовалось незаслуженной пятерке. В третьем классе на тот же вопрос 53 % ответили «нет» и 47 % – «да», а в четвертом 73 % – «нет», 27 % – «да».

Таким образом, мы видим, что самооценка влияет на успешность обучения. Отсюда следует, что в нашей экспериментальной работе выдвинутая нами гипотеза – между самооценкой детей младшего школьного возраста и успеваемостью существует прямая корреляционная связь, то есть у детей младшего школьного возраста с высоким показателем самооценки показатель успеваемости в обучении выше, чем у детей с низким показателем самооценки, и наоборот, полностью подтвердилась.

Самооценка младшего школьника динамична и в то же время имеет тенденцию к устойчивости, переходит в дальнейшем во внутреннюю позицию личности, становится мотивом поведения. У младших школьников обнаруживаются все виды самооценок: адекватная, неадекватно завышенная или заниженная.

Влияние самооценки младших школьников на их успеваемость несомненно. Дети, которые испытывают значительные затруднения в усвоении программного материала, получают чаще всего отрицательные оценки. Слабоуспевающим школьником становится на каком-то этапе учения, когда обнаруживается определенное расхождение между тем, что от него требуют, и тем, что он в состоянии выполнить. На начальном этапе отставания расхождение это недостаточно осознается, а главное – не принимается младшим школьником: большинство неуспевающих детей вторых классов переоценивают результаты своей учебной деятельности. К четвертому классу уже выявляется значительный контингент детей с пониженной самооценкой. Тот, который часто терпит неудачу, ожидает и дальше неудачу, и наоборот, успех в предшествующей учебной деятельности предрасполагает к ожиданию успеха в дальнейшем. Преобладание в учебной деятельности у отстающих детей неуспеха над успехом, постоянно подкрепляемое низкими оценками их работы учителем, ведет к нарастанию у них неуверенности в себе и чувства неполноценности.

Организуя учебно-воспитательную работу, учитель должен сознательно

и целенаправленно формировать самооценку младших школьников.

Метод математической статистики показал наличие прямой линейной корреляционной связи между показателями уровня успеваемости детей и самооценкой, то есть выдвинутая нами гипотеза подтвердилась.

Анализируя литературу по изучаемой проблеме, мы составили рекомендации для учителей по формированию самооценки младших школьников:

1) оценка должна служить главной целью – стимулировать и направлять учебно-познавательную деятельность школьника. Учитель должен давать содержательную оценку работе ученика, стимулировать познавательную активность ребенка положительными подкреплениями;

2) в учебной деятельности необходимо сравнивать детей, которые обладают приблизительно одинаковыми способностями, но достигают в учебной деятельности разных результатов из-за различного отношения к учению;

3) необходимо предлагать детям самостоятельно рецензировать классные и домашние задания до того, как оценил учитель, а после того как работы проверил и оценил учитель, необходимо обсуждать случаи несовпадения оценок. Выяснить основания, на которых строят самооценку дети, и показатели, по которым оценивает учитель;

4) необходимо включать ситуации, актуализирующие самооценку ребенка, ставящие перед ним задачу осознания особенности своей работы, ее сильных и слабых сторон и способствующие обращенности ребенка на собственные способы действия;

5) необходимо вводить тетради «Моя учеба», в которых учащиеся по специальной схеме делают записи, анализируя и оценивая свою работу на уроке, определяя меру усвоения материала, степень его сложности, выделяя наиболее трудные моменты работы;

6) необходимо набраться терпения, чтобы понять вопрос ученика и обязательно ответить на него, поощрять ребенка в высказывании своих мыслей, желании задавать вопросы, использовать похвалу в работе с детьми, имеющими заниженную самооценку. В этом проявляется уважение к ученикам, и они это очень ценят;

7) необходимо создать ребенку ситуацию успеха, в которой он может проявить себя (на уроке и во внеурочное время);

8) необходимо помнить, что ребенок верит взрослому, поэтому постарайтесь стать для него значимым, дайте ему возможность поверить в свою ценность и уникальность.

Литература

1. Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – СПб. : Питер, 2005. – 279 с.

2. Антонова, Г. П. Различия в мыслительной деятельности школьников при решении задач. Особенности умственной деятельности младших школьников / Г. П. Антонова. – М. : Просвещение, 1999. – 332 с.

3. Бернс, Р. Развитие «Я-концепции» и воспитания / Р. Бернс. – М. : Прогресс, 1986. – 456 с.

4. Блонский, П. П. Трудные школьники / П. П. Блонский. – М. : Просвещение, 2001. – 198 с.

5. Блонский, П. П. Школьная успеваемость. Избранные педагогические произведения / П. П. Блонский. – М. : АПН РСФСР, 1961. – 261 с.

6. Бодалев, А. А. Восприятие человека человеком / А. А. Бодалев. – СПб. : Питер, 2005. – 376 с.

7. Волокитина, М. Н. Очерки психологии младших школьников / М. Н. Волокитина. – М. : АПН РСФСР, 1954. – 321 с.

8. Вопросы общей детской психологии / под ред. Б. Г. Ананьева. – М. : Просвещение, 2004. – 368 с.

*Че И. Б.,
Яшина С. А.*

ВОСПИТАНИЕ ЛОВКОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА, ЗАНИМАЮЩИХСЯ НАСТОЛЬНЫМ ТЕННИСОМ

Проблема физических (двигательных) способностей – одна из наиболее значимых в педагогике, психологии и физиологии физического воспитания и спорта и одновременно предмет непрекращающихся дискуссий. Она становится все более важной для практики воспитания всесторонне развитой личности, так как непосредственно связана с целым комплексом проблем: подготовкой ребенка к жизни, труду и защите родины, выбором профессии в соответствии со склонностями и способностями, ориентацией и отбором для занятий определенными видами спорта [5, 6].

В современных условиях возрастает значение таких качеств человека, как способность быстро ориентироваться в пространстве, тонко дифференцировать свои мышечные ощущения и регулировать степень напряжения мышц; быстро реагировать на сигналы внешней среды; вестибулярная устойчивость. Координационные способности включают в себя также такие понятия, как чувство ритма, способность произвольно расслаблять мышцы, умение быстро и целесообразно действовать в изменяющихся условиях, способность сохранять равновесие и другие [1, 9, 10].

Настольный теннис – это вид спорта, требующий максимальной собранности и мгновенной реакции, поэтому такое качество для спортсмена, как координация, один из ключевых факторов его успеха. Отличная координация может быть дана человеку от природы, но также можно и развить ее как неотделимую часть от ловкости, группировки тела и точности движений [3, 7].

Настольный теннис совершенствует не только быстроту движений, но и быстроту реакции, быстроту прогнозирования, развивает оперативное мышление, а также умение концентрировать и переключать внимание.

Скорость реакции на движущийся объект у играющих в настольный теннис детей значительно больше, чем у других. Нередко это качество помогает в различных жизненных ситуациях. И понятно, что дети, обладающие лучшей координацией, быстрее усваивают технику, более активны и изобретательны во всех игровых ситуациях [8].

В дошкольном возрасте занятия физическими упражнениями направлены на повышение их развивающего и оздоровительного влияния на организм детей. Вместе с тем особенности возраста предполагают подвижные игры как одно из основных средств физического воспитания. Для решения задачи воспитания ловкости подвижные игры являются наиболее эффективным средством, так как развивают способность адекватно оценивать пространственные и временные отношения, одновременно воспринимать многое и реагировать на воспринятое [2, 4]. При этом возникает необходимость использования наиболее эффективных средств и методов, благоприятно влияющих на воспитание ловкости у ребенка.

Объект исследования: процесс физического воспитания детей дошкольного возраста.

Предмет исследования: средства и методы воспитания координационных способностей у детей дошкольного возраста, занимающихся настольным теннисом.

Цель исследования: теоретически обосновать и экспериментально доказать эффективность использования комплексов подвижных игр, направленных на воспитание координационных способностей у детей дошкольного возраста, занимающихся настольным теннисом.

Гипотеза исследования: мы предполагаем, что разработанные и внедренные нами в тренировочный процесс детей шести-семи лет, занимающихся настольным теннисом, комплексы подвижных игр окажут положительное воздействие на развитие координационных способностей.

Новизна исследования: заключается в том, что нами впервые разработаны и апробированы комплексы подвижных игр, направленных на воспитание координационных способностей у детей дошкольного возраста, занимающихся настольным теннисом в спортивном клубе настольного тенниса «Эпл» г. Южно-Сахалинска.

Практическая значимость исследования заключается в том, что материалы исследования могут быть использованы в физическом воспитании у детей дошкольного возраста инструкторами по физической культуре дошкольных образовательных учреждений, тренерами, тренерами-преподавателями детско-юношеских спортивных школ, специалистами в области дополнительного образования детей.

Результаты исследования и их обсуждение. В ходе педагогического эксперимента нами были разработаны экспериментальные комплексы подвижных игр, направленных на воспитание координационных способностей у детей дошкольного возраста, занимающихся настольным теннисом. Для подбора подвижных игр использовалась научно-методическая литература отечественных авторов: М. А. Васильевой, А. А. Занозиной, М. Н. Жукова, И. М. Короткова, В. Г. Яковлева.

Для воспитания координационных способностей мы подбирали игры,

требующие большой, средней и малой подвижности. Степень подвижности определялась интенсивностью движений ребенка в игре и его активностью, а также количеством активно действующих в игре детей. Игры к занятиям мы подбирали в соответствии с возрастом детей и задачами тренировки.

По действиям играющих и по основной направленности игры распределялись на игры-эстафеты, игры с элементами спорта, сюжетные игры. Всего нами было составлено шесть комплексов подвижных игр, направленных на комплексное воспитание координационных способностей (табл. 1).

При проведении комплексов игр нами заранее были учтены следующие аспекты [2, 4]:

1. Знакомство заранее с требованиями и правилами игры, в которую дети будут играть. Подготовка всего необходимого оборудования и материалов перед ее началом. Так, организация занятий с использованием подвижных игр включала в себя: предварительный анализ игр, подготовку площадки и инвентаря к их проведению.

Таблица 1

Содержание комплексов подвижных игр, направленных на развитие координационных способностей у детей шести-семи лет, занимающихся в спортивном клубе настольного тенниса «Эпл» г. Южно-Сахалинска

Название игры	Кол-во участников	Атрибуты и инвентарь	Место проведения и размещения участников	Описание игры и правила
<i>I. Способность точно соизмерять и регулировать динамические параметры движений</i>				
1. «Подкати мяч»	Две команды по два-пять человек, педагог-ведущий	Теннисные мячи по количеству играющих двух цветов (белые и желтые) и один мяч другого цвета (красный)	Прямоугольная площадка, у короткой стороны размещаются две команды	<i>Задача:</i> подкатить свой мяч как можно ближе к мячу-цели. У детей каждой команды в руках мячи (белые или желтые). У ведущего – мяч-цель красного цвета. Он начинает игру, прокатывая мяч по площадке. Далее по очереди прокатывают мячи игроки команд, стараясь прокатить свой мяч как можно ближе к мячу-цели. Когда все мячи будут на площадке, подводится итог: мячи какой команды ближе всего к мячу-цели. Если мяч во время прокатывания выбивает мяч-цель с площадки – команда проиграла. Разрешается так прокатывать мяч, чтобы откатить мяч противника подальше от мяча-цели

Название игры	Кол-во участников	Атрибуты и инвентарь	Место проведения и размещения участников	Описание игры и правила
2. «Метание на дальность»	Две команды по двадцать человек, педагог-ведущий	Теннисные мячи по количеству играющих двух цветов (белые и желтые)	Прямоугольная площадка, у короткой стороны размещаются две команды	<i>Задача:</i> бросить мяч как можно дальше. У детей каждой команды в руках мячи (белые или желтые). По сигналу дети по очереди бросают мяч как можно дальше. Когда все мячи будут на площадке, подводится итог: чья команда бросила мяч дальше
3. «Яичная стрельба»	Две команды по двадцать человек, педагог-ведущий	Бумажная ячейка из-под яиц, теннисные мячи по количеству играющих	Прямоугольная площадка. У короткой стороны размещаются две команды на расстоянии 3 м в колонну друг за другом. Один игрок из каждой команды стоит напротив своей команды на расстоянии 2 м и держит в руках бумажную ячейку из-под яиц	<i>Задача:</i> бросить свой мяч в бумажную ячейку. По сигналу дети по очереди бросают в ячейку теннисные мячи. Побеждает та команда, у которой в ячейках мячей окажется больше
4. «Пройди с мячом»	Две команды по двадцать человек, педагог-ведущий	Два стула, один теннисный мяч и одна ракетка	Прямоугольная площадка. У короткой стороны размещаются две команды на расстоянии 3 м в колонну друг за другом. На расстоянии 3–5 м от колонн ставятся стул	<i>Задача:</i> не уронить мяч на пол. Первый игрок, положив мяч на ракетку (держат ракетку чуть выше пояса), идет до стула, садится на него, встает и возвращается обратно, передавая инвентарь следующему игроку. Побеждает та команда детей, у которой меньше всего падений мяча. Методические приемы. Педагог, стоя у черты, контролирует правильность выполнения задания, подсказывает, как держать ракетку. Первое время разрешает поддерживать мяч свободной рукой. Впоследствии до черты; ускоряется темп передвижения; ракетка держится двумя руками

Название игры	Кол-во участников	Атрибуты и инвентарь	Место проведения и размещения участников	Описание игры и правила
<i>II. Способность точно соизмерять и регулировать пространственные параметры движений</i>				
5. «Запрещенное движение»	Все игроки, педагог-ведущий	Нет	Ребята становятся в одну шеренгу. Ведущий-педагог стоит лицом к шеренге на расстоянии 5 м	<i>Задача:</i> повторять за ведущим-педагогом правильно все движения, кроме запрещенного. Ведущий показывает какое-нибудь движение и говорит, что оно запрещенное – его нельзя выполнять. Потом делает любые движения, и ему должны подражать все игроки. Время от времени он выполняет запрещенное движение. Те из игроков, которые повторили его, выходят из игры. Движения выполняются в различном темпе
6. «Повтори наоборот»	Все игроки, педагог-ведущий	Нет	Игроки находятся на площадке, построившись в одну шеренгу. Ведущий-педагог стоит лицом к шеренге на расстоянии 5 м	<i>Задача:</i> повторять за ведущим-педагогом все движения наоборот. Ведущий-педагог показывает детям различные движения, которые они должны повторить наоборот. Например, выпрямляет руки вперед – дети должны отвести их назад, поднимает голову вверх – дети опускают голову вниз и т. д. Отмечаются самые внимательные игроки
7. «Волшебное зеркало»	Двадцать человек, педагог-ведущий	Нет	Игроки находятся на площадке, построившись в круг. Ведущий-педагог стоит внутри круга	<i>Задача:</i> повторять за ведущим-педагогом все движения правильно. Дети стоят в кругу. Ведущий подходит к одному из ребят и говорит: «Ну-ка, зеркальце, смотри! Все нам верно повтори! Встану я перед тобой, Повторяй-ка все за мной!» Все слова ведущий сопровождает какими-либо движениями. Тот, к кому он обращается, должен точно повторить движение. Если он допустил ошибки, он выбывает из игры. Новым ведущим становится тот, кто выполнил все без единой ошибки

Продолжение таблицы 1

Название игры	Кол-во участников	Атрибуты и инвентарь	Место проведения и размещения участников	Описание игры и правила
8. «Часовые и разведчики»	Две команды по двадцать человек, педагог-ведущий	Теннисные мячи по количеству команд	Команды встают на расстоянии 10–15 м друг от друга. По середине между ними рисуют кружок и кладут в него теннисный мяч	<i>Задача:</i> быстро схватить мяч и убежать от водящего. По сигналу к мячу выходят два игрока из разных команд, условно называемых разведчик и часовой. Разведчик, стоя около мяча, выполняет различные произвольные движения. Часовой же должен повторять эти движения. Улучив момент, разведчик должен схватить мяч и побежать к своей команде. Часовой должен побежать за ним и поймать его (коснуться рукой), пока тот не добежит до своей команды. Если часовой поймает разведчика до того, как тот добежит до своей команды, то часовой уводит его к себе в плен, на сторону своей команды. Если он не успеет поймать разведчика, то часовой сам становится пленным и остается в плену на стороне противника. Когда все игроки сыграют в игру, то игра прекращается. Подсчитывается количество пленных. Та команда, которая поймала больше пленных, выигрывает
<i>III. Способность точно соизмерять и регулировать временные параметры движений</i>				
9. «Самый точный»	Все игроки, педагог-ведущий	Метроном или бубен	Ребята становятся в одну шеренгу. Ведущий-педагог стоит лицом к шеренге на расстоянии 5 м	<i>Задача:</i> повторять за ведущим-педагогом правильно упражнения в различном темпе: медленном, умеренном, быстром (приседания, наклоны, круговые движения руками на 1, 2, 4 счета; на счет 1–8). Отмечаются самые внимательные игроки
10. «Кто внимательный?»	Бубен		Ребята становятся в одну колонку. Ведущий-педагог стоит в центре зала	Дети в колонне друг за другом шагают по площадке и выполняют движения по сигналу. Один удар в бубен – присед, два удара – стойка на одной ноге, три удара – подскоки на месте.

Продолжение таблицы 1

Название игры	Кол-во участников	Атрибуты и инвентарь	Место проведения и размещения участников	Описание игры и правила
				Дети в колонне друг за другом шагают по площадке и выполняют движения по сигналу. один удар в бубен – присед, два удара – стойка на одной ноге, три удара – подскоки на месте. Отмечаются самые внимательные игроки. Сигналы подаются в разной последовательности, после каждого сигнала дети продолжают ходьбу в колонне. Удары по бубну выполняются в разном темпе: быстрым, умеренном, медленном
<i>IV. Способность поддерживать статическое (позу) и динамическое равновесие</i>				
11. «Замри»	Все игроки, педагог-ведущий	Нет	Все играющие выстраиваются по периметру зала в колонну друг за другом на расстоянии 1–2 м. Педагог-ведущий находится в центре зала	<i>Задача:</i> принять и удержать на 5 с правильную позу. Дети передвигаются по площадке в колонне друг за другом. По команде ведущего «Раз, два, три, замри!» следует остановиться. Произносятся эти слова, педагог показывает детям одну из карточек со схематическим изображением позы человека. Ребята должны замереть в той же позе на 5 с. Тот, кто примет неправильную позу или не удержится на 5 с, выбывает из игры
12. «Цапля»	5–20 человек	Предметы-обозначения «кочек»	Спортивный зал. На полу разложены «кочки», на одну меньше, чем игроков	<i>Задача:</i> быстро принять и удержать позу на одной ноге. Во время музыкального сопровождения игроки выполняют различные виды движений (ходьба, прыжки, ползание, бег...). При остановке музыки игроки должны занять свободную «кочку» и встать на одной ноге, как цапля. Игрок, который не успел занять «кочку», выполняет определенное задание, например, отбивает мяч правой рукой на месте

Продолжение таблицы 1

Название игры	Кол-во участников	Атрибуты и инвентарь	Место проведения и размещения участников	Описание игры и правила
13. «Паук и мухи»	5–20 человек	Обозначение «паутины»	Спортивный зал. На полу в одном из углов зала (площадки) обозначается кружком паутина, где живет паук (водящий). Остальные дети изображают мух	<i>Задача:</i> быстро принять и удержать позу. По сигналу педагога играющие разбегаются по всему залу – мухи летают, жужжат. Паук в это время находится в паутине. По сигналу «Паук!» мухи замирают, останавливаясь в том месте, где застал сигнал. Паук выходит, смотрит. Того, кто пошевелится, паук отводит в свою паутину. Подсчитывают количество проигравших, выбирается другой водящий, и игра возобновляется
14. «Не дай мячу упасть»	Все игроки, педагог-ведущий	Ракетка и теннисный мячик по количеству играющих	Спортивный зал. Дети становятся полукругом, у каждого из них ракетка и мячик	<i>Задача:</i> не дать мячу упасть на пол. По сигналу взрослого дети кладут мячик на середину ракетки и стараются как можно дольше удержать его. В это время следует предложить детям считать до определенного счета. Выигрывает команда, у которой меньше число падений мяча. Методические приемы: педагог следит за игрой детей, обращает внимание, чтобы дети после падения мяча поднимали его спокойно, не торопясь, и без сигнала не начинали игру; не разрешает при выполнении задания делать лишних движений корпусом; предлагает новые варианты игры – поворачивая ракетку влево или вправо, удерживать мяч до определенного счета; выполнить то же левой рукой
<i>V. Способность к ориентированию в пространстве</i>				
15. «Цветные мячи»	Две команды по двадцать человек	Теннисные мячи белого и желтого цвета по количеству участников	Спортивный зал, открытая площадка	Участники делятся на две команды. У одной команды белый мяч, у другой желтый. Первые участники от каждой команды выходят с мячами в руках на линию старта.

Продолжение таблицы 1

Название игры	Кол-во участников	Атрибуты и инвентарь	Место проведения и размещения участников	Описание игры и правила
				Они меняются мячами, и каждый кидает мяч противника как можно дальше, а сами бегут за своим мячом. Когда они подобрали мяч, то должны как можно скорее вернуться с мячом на свое место. Игрок, который возвращается первым, приносит очко своей команде. Выигрывает команда, набравшая больше очков
16. «Жмурки»	5–20 человек	Повязка на глаза водящему	Спортивный зал, открытая площадка	Жмурка выбирается при помощи считалки. Ему завязывают глаза, отводят на середину комнаты и поворачивают несколько раз вокруг себя, повторяя слова: «Кот, кот, на чем стоишь? – На квашне. – Что в квашне? – Квас. – Лови мышей, а не нас!» Затем все дети разбегаются по комнате, а жмурка старается кого-нибудь поймать. При виде какой-либо опасности для жмурки дети должны предупредить словом «огонь!». Поймав кого-нибудь, жмурка передает свою роль пойманному. Если игра проходит на улице, то очерчивается граница, за которую играющие не имеют права забегать. Переступивший условленную границу считается сгоревшим и обязан заменить жмурку
17. «Звонарь»	5–10 человек	Повязки на глаза для всех участников, звонок-колокольчик или другой звучащий предмет:	По жребью назначается один водящий «звонарь».	По сигналу играющие начинают ловить звонаря, который видя их, старается увильнуть от ловящего. По требованию играющих он периодически дает звуковой сигнал, который помогает ориентироваться ловящим. Кто его поймает, тот становится звонарем, а бывший звонарь присоединяется ко всем и завязывает себе глаза.

Продолжение таблицы 1

Название игры	Кол-во участников	Атрибуты и инвентарь	Место проведения и размещения участников	Описание игры и правила
		колокольчик, бубен, свисток	Начиная игру, все становятся в круг, а водящий с колокольчиком становится в стороне. Все играющие завязывают себе глаза	Правила: 1. Бегать надо осторожно, чтобы не столкнуться друг с другом. 2. Если водящий поймает не звонаря, то пойманный ему говорит: «ошибся». 3. Звонарь имеет право не только бегать, но и ползать, приседать, но не прятаться за предметы. В противном случае, он считается пойманным. 4. Пойманный звонарь не имеет права вырваться. Поймать – это значит коснуться его. 5. Выигрывают игроки, которые поймают больше водящих, то есть которые чаще станут «звонарями»
18. «Охотники и утки»	Две команды по шесть-десять человек	Резиновые (волейбольные) мячи по количеству «охотников»	На игровой площадке чертится круг диаметром 5–8 м. «Утки» располагаются внутри круга, а «охотники» за кругом. «Охотники» получают мяч	По сигналу или по команде педагога «охотники» начинают мячом выбивать «уток». «Убитые утки», в которых попал мяч, выбывают за пределы круга. Игра продолжается до тех пор, пока не будут выбиты все «утки» из круга. Во время броска мяча «охотникам» нельзя переступить черту круга. Когда будут выбиты все «утки», команды меняются местами Вариант игры: из числа играющих выбираются три-четыре «охотника», которые стоят в разных концах площадки. У каждого «охотника» по малому мячу. Играющие разбегаются по площадке, но не выходят за ее пределы. По сигналу или команде учителя все играющие останавливаются на своих местах, а «охотники» целятся и бросают в них мячи. Играющие могут уклоняться от летящего мяча, но им нельзя сходить со своего места. Выбитые «утки» выходят из игры. Выигрывает «охотник», выбивший наибольшее число «уток»

Перед тем как проводить игры, мы продумывали все возможные ситуации, возникающие по ходу игры, в первую очередь с целью предупреждения и предотвращения возможных нежелательных явлений. Также нами были заранее продуманы способы вовлечения в игры слабых и пассивных детей.

При подготовке площадки для игр мы заранее наносили разметку на пол (линии границ намечались не ближе трех метров от стены), следили за тем, чтобы в зале не было посторонних предметов, мешающих движениям играющих, учитывали площадь зала и его санитарно-гигиеническое состояние. Количество инвентаря было предусмотрено нами заранее.

2. Помощь занимающимся, которые не совсем компетентны и не столь координированны, как их сверстники, поручая им задания или предоставляя возможность выполнять упражнения с учетом сноровки, которой они обладают. Не обращать внимания на ошибки некоторых детей или осторожно поправлять их, не прерывая игры.

3. Объяснение игры занимающихся проходило по следующей схеме: 1) давались название игры и ее цель; 2) объяснялись роли играющих и их расположение на площадке; 3) раскрывалось содержание игры; 4) акцентировалось внимание на правилах игры; 5) сообщалось время, отведенное на игру. При дальнейших повторениях игры напоминалось ее основное содержание и повторялись дополнительные правила и приемы.

4. Учет длительности игры. Преждевременное окончание игры нежелательно, так же, как и ее затягивание. Длительность игры зависит от ее характера, условий занятий и состава занимающихся. Если игра была высокой интенсивности, то момент окончания игры определялся по первым признакам утомления: рассеянность внимания, нарушение правил, неточность выполнения движений, недостаточное проявление настойчивости в достижении цели, уменьшение заинтересованности, учащенное дыхание у большинства участников. В случае их появления игра заканчивалась.

На занятиях соблюдались регламентированное содержание и объем игрового материала. Разработанные комплексы использовались три раза в неделю в течение шести месяцев, с февраля по апрель 2017 года – 12 недель, всего было проведено 36 занятий. На каждом тренировочном занятии проводилось по три игры, причем игры комбинировались по уровню подвижности: игра высокой (В), средней (С) и малой подвижности (М). В течение эксперимента было проведено 18 подвижных игр (табл. 2).

Таблица 2

План-график проведения комплексов подвижных игр для воспитания координационных способностей у дошкольников в течение эксперимента

Наименование подвижной игры	Февраль		Март		Апрель	
	недели					
	1-2	3-4	5-6	7-8	9-10	11-12
<i>I. Способность точно соизмерять и регулировать динамические параметры движений</i>						
1. «Подкати мяч» (М)	+					
2. «Метание на дальность» (СР)				+		
3. «Яичная стрельба» (М)			+			
4. «Пройди с мячом» (СР)		+				

Продолжение таблицы 2

Наименование подвижной игры	Февраль		Март		Апрель	
	недели					
	1-2	3-4	5-6	7-8	9-10	11-12
<i>II. Способность точно соизмерять и регулировать пространственные параметры движений</i>						
5. «Запрещенное движение» (В)	+					
6. «Повтори наоборот» (М, СР, В)						+
7. «Волшебное зеркало» (М)					+	
8. «Часовые и разведчики» (В)			+			
<i>III. Способность точно соизмерять и регулировать временные параметры движений</i>						
9. «Самый точный» (М, СР, В)		+				
10. «Кто внимательный?» (М, СР, В)						+
<i>IV. Способность поддерживать статическое (позу) и динамическое равновесие</i>						
11. «Замри» (М)		+				
12. «Цапля» (В)					+	
13. «Паук и мухи» (В)						+
14. «Не дай мячу упасть» (М)				+		
<i>V. Способность к ориентированию в пространстве</i>						
15. «Цветные мячи» (В)					+	
16. «Жмурки» (СР)	+					
17. «Звонарь» (СР)			+			
18. «Охотники и утки» (В)				+		

Проведенный педагогический эксперимент показал положительный результат воспитания координационных способностей у дошкольников, занимающихся в спортивном клубе «Эпл» г. Южно-Сахалинска. Прирост средних показателей наблюдается по всем проводимым нами тестам.

Результаты контрольных испытаний детей в тесте «Челночный бег 3 x 10 м (с)» показали, что до эксперимента средний результат составлял $27,9 \pm 13,5$ с, а после эксперимента среднegrupповой показатель составил $25,0 \pm 10,9$ с. Разница в абсолютных единицах – 2,9 с, что составило 10,4 % ($p < 0,05$, различия достоверны) – таблица 3.

Таблица 3

Сравнительный анализ исходных и конечных результатов в тесте «Челночный бег 3 x 10 м (с)»

№ п/п	Статистические данные	До (Хср ± δ)	После (Хср ± δ)	Разница		Т-крит.		p	Вывод
				абс. ед.	%	табл.	факт.		
1.	Экспериментальная группа (n = 10)	$27,9 \pm 13,5$	$25,0 \pm 10,9$	2,9	10,4	2,262	2,27	$p < 0,05$	Различия достоверны

Результаты контрольных испытаний дошкольников в тесте «Балансирование на одной ноге (с)» показали, что до эксперимента средний результат составлял $47,2 \pm 12,0$ с, а после эксперимента среднegrupповой показатель составил $85,7 \pm 50,4$ с. Разница в абсолютных единицах – 38,5 с, что составило 81,6 % ($p < 0,05$, различия достоверны) – таблица 4.

Таблица 4

Сравнительный анализ исходных и конечных результатов в тесте «Балансирование на одной ноге (с)»

№ п/п	Статистические данные	До (Хср ± δ)	После (Хср ± δ)	Разница		Т-крит.		p	Вывод
				абс. ед.	%	табл.	факт.		
1.	Экспериментальная группа (n = 10)	$47,2 \pm 12,0$	$85,7 \pm 50,4$	38,5	81,6	2,262	2,31	$p < 0,05$	Различия достоверны

Результаты контрольных испытаний детей в тесте «Найди не глядя (баллы)» показали, что до эксперимента средний результат составлял $2,2 \pm 0,9$ балла, а после эксперимента среднegrupповой показатель составил $2,8 \pm 0,4$ балла. Разница в абсолютных единицах – 0,6 балла, что составило 27,3 % ($p < 0,05$, различия достоверны) – таблица 5.

Таблица 5

Сравнительный анализ исходных и конечных результатов в тесте «Найди не глядя (баллы)»

№ п/п	Статистические данные	До (Хср ± δ)	После (Хср ± δ)	Разница		Т-крит.		p	Вывод
				абс. ед.	%	табл.	факт.		
1.	Экспериментальная группа (n = 10)	$2,2 \pm 0,9$	$2,8 \pm 0,4$	0,6	27,3	2,262	2,71	$p < 0,05$	Различия достоверны

Таким образом, мы выявили, что в экспериментальной группе наблюдается положительная динамика прироста показателей координационных способностей по результатам всех трех тестов, проведенных в конце эксперимента. Прирост показателей достоверен, что подтверждается методом математической статистики – критерием Стьюдента для зависимых выборок (рис. 1).

В целом полученные результаты подтвердили гипотезу нашего исследования. Использование в тренировочном процессе специальных комплексов подвижных игр оказало положительное воздействие на развитие координационных способностей у дошкольников шести-семи лет, занимающихся настольным теннисом. Показатели координационных способностей

стей у дошкольников, занимающихся в спортивном клубе настольного тенниса «Эпл» г. Южно-Сахалинска, по результатам трех двигательных тестов улучшились.

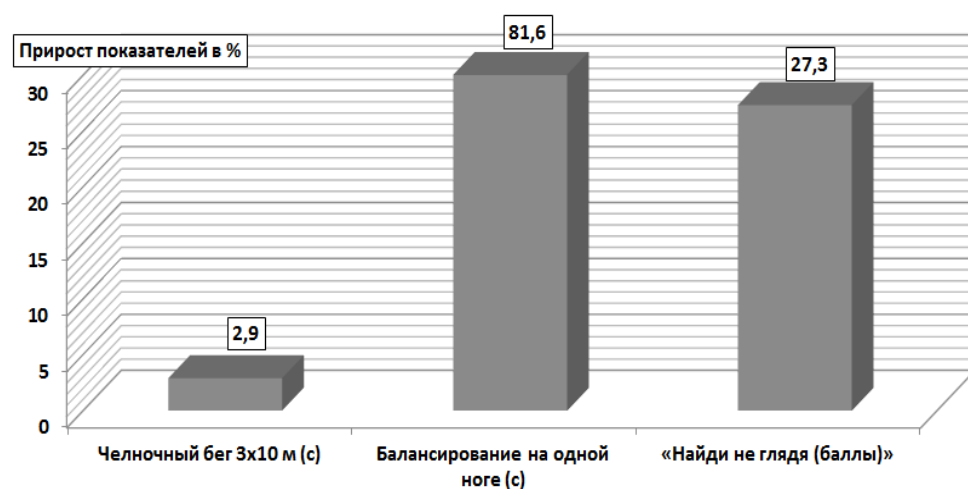


Рис. 1. Сравнительная динамика прироста показателей по трем двигательным тестам в конце эксперимента (в %)

Литература

1. Бернштейн, Н. А. О ловкости и ее развитии / Н. А. Берштейн. – М. : Физкультура и спорт, 1991. – 288 с.
2. Жуков, М. Н. Подвижные игры : учебник для студ. пед. вузов / М. Н. Жуков. – М. : изд. центр «Академия», 2000. – 160 с.
3. Жур, В. П. Начальное обучение и тренировка теннисистов / В. П. Жур. – Минск : Высшая школа, 1983. – 206 с.
4. Занозина, А. Е. Перспективное планирование физкультурных занятий с детьми 6–7 лет / А. Е. Занозина, С. Э. Гришанина. – М. : ЛИНКА-ПРЕСС, 2008. – 80 с.
5. Лях, В. И. Координационные способности: диагностика и развитие / В. И. Лях. – М. : ТВТ «Дивизион», 2006. – 290 с.
6. Матвеев, А. П. Воспитание физических качеств : учебник для студ. факультетов физ. культ. пед. ин-тов / А. П. Матвеев ; под ред. Б. А. Ашмарина. – М. : Просвещение, 1990. – 287 с.
7. Матыцин, О. В. Многолетняя подготовка юных спортсменов в настольном теннисе: Теория и практика физической культуры / О. В. Матыцин. – М., 2001. – 201 с.
8. Машко, О. Начальная школа теннисиста / О. Машко. – М., 1993. – 203 с.
9. Теория и методика физической культуры : учебник / под ред. Ю. М. Курамшина. – М. : ФАИР, 2010. – 463 с.
10. Холодов, Ж. К. Теория и методика физического воспитания и спорта: учеб. пособие / Ж. К. Холодов, В. С. Кузнецов. – М. : Академия, 2001. – 480 с.

ПСИХОБИОГРАФИЯ И КАУЗОМЕТРИЯ КАК МЕТОДЫ В ИССЛЕДОВАНИИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО ОДАРЕННЫХ УЧАЩИХСЯ

Выявление интеллектуально одаренных детей, определение их психологических особенностей и требований к условиям обучения на каждом возрастном этапе имеют свои особенности и факторы влияния. Основу данной проблемы составляет то, что диагностика и сопровождение должны основываться на учете множества компонентов индивидуального и закономерно общепсихологического характера, рассматривать разносторонние качественные и количественные показатели во всей сложности их взаимосвязей, учитывать возрастные особенности детей, выявлять не только их реальные, но и потенциальные возможности. В наибольшей степени учесть все особенности, со всеми возрастными факторами влияния и их последствиями для психического и личностного развития, на наш взгляд, позволяет биографический метод с возможной модификацией в виде набора вопросов, напрямую направленных на выявление признаков одаренности. Итоговыми значимыми показателями нам представляются характеристики социальной интеграции учащегося, способность применить интеллектуальный потенциал в окружающей социальной среде. Здесь же видится и общая цель развития и психолого-педагогического сопровождения одаренных детей.

В своих исследованиях Е. И. Щепланова рассматривает существующие подходы к понятию одаренности, вопросам ее диагностики и дальнейшего развития. Она обращает внимание на значительное разнообразие в определении понятия одаренности, на то, что не существует ни общепринятой теории одаренности, ни единого и универсального ее определения. Напротив, по мере изучения этого явления все яснее становится его сложность и многогранность, невозможность определить его одним или несколькими признаками. Это привело к созданию более сотни теорий одаренности, в каждой из которых нашли свое отражение грани и уровни, признаваемые системообразующими при одном психологическом подходе, но не считающиеся таковыми при других подходах [5, с. 14].

На основе распространенного в отечественной психологии деятельностного подхода с некоторой современной модификацией одаренность понимается как системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких (необычных, незаурядных) результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми. Такое определение представляется нам наиболее верным, адекватно раскрывающим понятие, хотя формулировки достаточно обтекаемые и направлены на возможный потенциал.

В отношении понятия *интеллектуальной одаренности* наиболее распро-

страненным является определение М. А. Холодной – это состояние индивидуальных психологических ресурсов (в первую очередь умственных), которое обеспечивает возможность творческой интеллектуальной деятельности, то есть деятельности, связанной с созданием субъективно и объективно новых идей, использованием нестандартных подходов в разработке проблем, чувствительностью к ключевым, наиболее перспективным линиям поиска решений в той или иной предметной области, открытостью любым инновациям и т. д. Такое определение подчеркивает значимость качественной новизны и инновационность работы интеллекта. Таким образом, нам представляется логичным понимать интеллектуальную одаренность *как способность эффективно справляться с задачами в заданных условиях*. Сфера, в которой ребенок проявляет особую эффективность (например: когнитивная, социальная, эмоциональная), определяет сферу интеллектуальной одаренности.

Психобиография и каузометрия являются вариациями биографического метода, который в социологии и психологии традиционно определяется как способ исследования, диагностики, коррекции и проектирования жизненного пути личности (Н. А. Рыбников, Ш. Бюлер). Современные биографические методы основаны на изучении личности в контексте истории и перспектив развития ее индивидуального жизненного сценария. Использование биографических методов предполагает получение информации, источником которой являются автобиографические методики (опросники, интервью, спонтанные и спровоцированные автобиографии), свидетельства очевидцев, контент-анализ дневников, писем и т. п. Традиционный биографический метод – описание жизненного пути человека, которое основывается на различных документальных источниках – продуктах профессиональной деятельности, письмах, дневниках, воспоминаниях современников и т. д. Ретроспективное воссоздание жизненного пути имеет ряд преимуществ перед объективным сегодняшним исследованием: исследователь хорошо представляет себе последствия решений и поступков описываемого им человека, его роль в общественной жизни, знает исторический контекст его развития, владеет широкой панорамой событий. Все это способствует пониманию целостности описываемой личности.

В работах отечественных и зарубежных авторов на основе анализа биографических данных о выдающихся людях, среди которых были Леонардо да Винчи, Рембрант, Галилей, Ньютон, Гегель, Наполеон, Дарвин, Эйнштейн, были выделены наиболее общие характеристики их личности. Подавляющее большинство из них с детства обладали высоким интеллектом и любознательностью, задавали много вопросов и стремились выделиться. Многие рано созрели, были не по годам развиты в умственном отношении, отличались нравственностью, критичностью, прямолинейной честностью, серьезностью, умели хорошо читать, писать и вычислять все то, что требовалось в школе. В работе были усердными тружениками, обладали настойчивостью, сильной волей, твердостью характера и ярко выраженным стремлением к высоким достижениям.

Другой вариант биографического анализа индивидуальности – непосредственное прослеживание жизненного пути человека, предполагающее периодические экспериментальные исследования. Понимание, с одной стороны,

важности жизненного пути для анализа индивидуальности, а с другой – невозможности, а иногда и нецелесообразности длительных исследований привело к созданию компактных методов, моделирующих жизненный путь человека.

В отечественной психологии такой способ биографического анализа получил название каузометрического, то есть устанавливающего причинно-следственные связи. Целью каузометрического анализа является воссоздание жизненного пути человека на основании его собственных оценок и реконструкция «системы причинных и целевых связей между жизненными событиями, свойствами личности, значимыми людьми».

В основе каузометрического анализа лежат представления о том, что несовпадение психологического и хронологического (паспортного) возраста человека, субъективная оценка связанности друг с другом оценок прошлого и будущего, а также значимости ожидаемых жизненных событий определяет системообразующие свойства личности (Головаха Е. И., Кроник А. А. 1984). Каузометрия предназначена для исследования картины жизненного пути человека и его психологического времени. Проводится как интервью, при этом с ее помощью можно описать не только прошедшие события, но и будущее, то есть те, которые могут возникнуть или возникнут путем причинно-следственных связей. Каузометрия состоит из шести составляющих: сбор кратких данных, выделение наиболее важных событий, датирование данных событий, анализ отношений в этих событиях, целевой анализ и соотношение каждого события к определенным сферам. В отличие от всех других методов биографического анализа, результаты каузограммы могут быть изображены в графическом виде, показывая статус выбранных событий, их место во времени. Такой подход отлично показывает различные отклонения в жизненном пути, а также масштаб его замыслов и картину реальных их воплощений [3].

Исходя из задач нашего исследования, наиболее целесообразно использовать психобиографический метод, прослеживающий основные, значимые факты биографии с набором вопросов, направленных на выявление проявлений признаков одаренности в разных возрастных периодах, но при этом предполагающий гибкое реагирование на индивидуальные особенности и события в жизненном сценарии. Именно таким образом четче определяются причины неуспешности показателей социальной интеграции и построения жизненных стратегий.

Признаки одаренности – это те особенности одаренного ребенка, которые проявляются в его реальной деятельности и могут быть оценены в уровне наблюдения за характером его действий. Признаками одаренности в раннем детстве принято считать неумное любопытство ребенка, его бесконечные вопросы, большой запас слов и развитость речи, способность к концентрации внимания на интересующем его деле и упорство в достижении результата, хорошую память, богатую фантазию с нечетким отделением реальности от вымысла, доброту, открытость, острую реакцию на несправедливость. В более старшем возрасте признаками одаренности считаются потребность ребенка в коллекционировании и классификации, хорошее чувство юмора, сформированность навыков логического мышления, оригинальность ассоциативного мышления, способность четким образом планировать предстоящую деятельность, гибкость в концепциях, способах

действий, социальных ситуациях. Отмечаются также такие качества личности, как развитые навыки общения, открытость, активность, настойчивость, энергичность, склонность к риску, предпочтение сложных заданий, независимость в суждениях и в поведении (нонконформизм). Наиболее полно признаки одаренности представлены в работах А. И. Доровского. Он выделил четыре возрастных этапа и в каждом определил общие признаки, маркирующие особый потенциал ребенка. Классификация А. И. Доровского является хорошей основой для построения беседы, но требует уточнения и учета биографических событий и личностных особенностей.

На данный период нами проведено пилотное исследование среди одаренных студентов, студентов СахГУ на различных факультетах, всего 25 человек (11 девушек и 14 юношей). Выявление статистических данных в подобном исследовании невозможно. Целями нашего исследования были: 1) уточнение особенностей использования биографического метода при изучении интеллектуальной одаренности; 2) выявление особенностей проявления интеллектуальной одаренности в разных жизненных сценариях.

В процессе исследования мы пришли к следующим выводам. Важными факторами являются показатели здоровья и физические особенности внешности, а также субъективное отношение учащегося к данным характеристикам. Также следует учитывать социальные старты учащихся и наследственную предрасположенность выявленной одаренности. Так например, учащиеся со сходным потенциалом когнитивного интеллекта, но разным его уровнем у родителей имеют диаметрально различные в самооценке и показателях социальной интеграции, фактически можно говорить об успешной и неуспешной жизненной стратегии. При возможном в данном исследовании обобщении можно сделать вывод, что наличие среди родителей успешного образца социализации человека с интеллектуальной одаренностью прогнозирует наилучший сценарий социальной интеграции. Отсутствие родителя (обычно отца) – порождает диффузию профессиональной идентичности, несформированность жизненных целей, заметное отставание социального интеллекта, возможно склонность к наркотизации (чаще так называемые «творческие наркотики»). Родители без повышенного интеллекта чаще не понимают интеллектуальный потенциал ребенка, воспринимают его как странного чужака в семье, что приводит к депрессиям, невротизации и суицидальному поведению. Следовательно, для более полной картины исследования следует задавать вопросы, касающиеся детско-родительских отношений, и вопросы о жизненных и профессиональных планах учащегося.

Нами была выявлена заметная тенденция к депрессивным проявлениям как следствие выбора малозадачной рутинной работы по окончании вуза. Если интеллектуально одаренный студент устраивается на работу продавцом или клерком с ежедневно повторяющейся однородной системой рабочих задач, то в среднем через пять-шесть месяцев он начинает страдать депрессией, результатом которой могут стать алкоголизм, наркотизация или смена места работы.

Проведенное исследование показывает, что биографический метод позволяет учесть максимум индивидуальных факторов, выявить возможные причинно-следственные связи в развитии личности, спрогнозировать воз-

можные последствия, а следовательно, найти способы гармонизации личности и положительных сценариев ее социальной интеграции.

Интеллектуально одаренные учащиеся обладают яркими и неординарными личностными особенностями, особыми подходами к анализу и обобщению окружающей информации, и потому каждый из них требует индивидуального подхода как при диагностике, так и при выборе методов обучения и развития.

Литература

1. Богоявленская, Д. Б. Одаренность и проблемы ее идентификации / Д. Б. Богоявленская, М. Е. Богоявленская // Психологическая наука и образование. – 2000. – № 4. – С. 5–13.

2. Глухова, В. А. Социально-психологическая интеграция одаренных учащихся в группе и развитие их интеллектуальных и творческих способностей: автореф. дис... канд. психол. наук / В. А. Глухова. – Саратов, 2010. – 26 с.

3. Голосенко, И. А. Евгений Де Роберти: интеллектуальный профиль / И. А. Голосенко // Социс. – 2001. – № 2. – С. 99–107.

4. Ларионова, Л. И. Модель интеллектуальной одаренности и культурно-психологические факторы ее развития / Л. И. Ларионова // Сибирский психол. журнал. – 2005. – № 21. – С. 157–162.

5. Щербланова, Е. И. Психологическая диагностика одаренности школьников: проблемы, методы, результаты исследований и практики / Е. И. Щербланова. – М. : изд-во Моск. психол.-соц. ин-та ; Воронеж : изд-во НПО «МОДЭК», 2004. – 368 с.

Щербакова А. С.

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Основная задача школы – подготовка всесторонне образованного, физически развитого, умеющего самостоятельно добывать и применять знания школьника. Именно поэтому повышение качества образовательного процесса – достаточно актуальная проблема в настоящее время. В целях решения этой проблемы педагогами осуществляется поиск содержания, новых форм, методов, средств обучения. Поэтому ведущую роль должны играть такие технологии обучения, которые предполагают обеспечение саморазвития и самореализации личности учащегося.

Многие педагоги и психологи в своих исследованиях подчеркивают, что оригинальность мышления, творчество школьников наиболее полно проявляются и успешно развиваются в разнообразной учебной деятельности, имеющей исследовательскую направленность [2, с.139]. Исследовательская

деятельность занимает особое место среди прочих инновационных педагогических средств и методов.

Анализ научно-методической литературы по проблеме исследовательской деятельности показал, какой огромный вклад внесли отечественные ученые, такие, как: А. И. Савенков, Л. П. Виноградова, А. В. Леонтович, А. Н. Поддьяков, С. Обухов, и другие.

По определению А. И. Савенкова, «исследовательскую деятельность следует рассматривать как особый вид интеллектуально-творческой деятельности, порождаемый в результате функционирования механизмов поисковой активности и строящийся на базе исследовательского поведения. Она логически включает в себя мотивирующие факторы (поисковую активность) исследовательского поведения и механизмы его осуществления» [2, с. 315].

Таким образом, ученый обращает внимание на то, что в фундаменте исследовательского поведения лежит психическая потребность в поисковой активности в условиях неопределенной ситуации.

Исследовательская деятельность младших школьников, по мнению А. Н. Поддьякова, является творческой деятельностью и направлена на постижение окружающего мира, открытие детьми новых для них знаний и способов деятельности. Она обеспечивает условия для развития их ценностного, интеллектуального и творческого потенциала, является средством их активизации, формирования интереса к изучаемому материалу, позволяет формировать предметные и общие умения [1].

Следовательно, в своей сущности исследовательская деятельность предполагает активную познавательную позицию, которая, в свою очередь, связана с регулярным и достаточно долговременным внутренним поиском, творческой переработкой информации научного характера, активной работой мыслительных процессов, личными и личностными открытиями.

Проанализировав исследовательскую деятельность с точки зрения общей теории деятельности, мы выделили следующие компоненты исследовательской деятельности младших школьников [3]:

– цели исследовательской деятельности учащихся могут быть связаны с установлением эмпирических свойств изучаемых объектов; изучением истории их возникновения и развития; конкретных данных об изучаемом объекте на основе широкого круга информации; выявлением возможностей исследуемого объекта (реальных и выдуманных детьми) и др.;

– потребностно-мотивационная основа исследовательской деятельности детей включает социальные и познавательные мотивы. Широкие социальные мотивы – это стремление быть ответственным учеником, выполнять свои обязанности; узкие – похвала за успехи в исследовательской деятельности, утверждение в коллективе, внесение разнообразия в свою деятельность; мотивы сотрудничества – стремление к взаимодействию в процессе исследования с определенной группой учеников или учеником, сотрудничеству с педагогом или родителями. К познавательным мотивам относят мотив получения в результате исследования новых знаний; конкретного практического результата (продукта), овладения исследовательскими умениями; мотивы самообразования – использование полученных знаний и умений для самообразования;

– субъекты исследовательской деятельности: ученик младших классов, группа учеников, весь класс, пары и «ученик–ученик», «ученик–родитель», «ученик–учитель»;

– объектами исследовательской деятельности учащихся младших классов могут служить объекты живой и неживой природы; искусственные объекты; социальные объекты (человек, группы людей, человеческие общества); фантастические объекты (сказочные герои);

– средства исследовательской деятельности школьников могут быть внутренними (познавательные способности и приобретенные знания и умения исследовательской деятельности) и внешними (источники информации, инструменты);

– процесс исследовательской деятельности включает следующие этапы: выбор темы; постановка цели и задач исследования; планирование исследования и выбор методов; поиск информации, проведение опытов, опросов, создание графиков и диаграмм; формулирование выводов, представление результатов, анализ своей деятельности и самооценка;

– результатами исследовательской деятельности младших школьников являются следующие: формирование познавательных мотивов, субъективно новое для ученика знание; новый способ деятельности; исследовательские умения.

Ребенок уже по своей природе является исследователем. Начиная с самого раннего детства, он стремится познать окружающий мир посредством наблюдения, что уже можно считать предпосылками исследовательской деятельности. Он сам стремится к знаниям, а само усвоение знаний происходит через многочисленное «зачем?», «как?», «почему?», тем самым дети делают маленькие открытия. Самое главное – не упустить это время, нужно поощрять и поддерживать любопытство ребенка, потому что без должной поддержки со стороны взрослых интерес к исследованию может просто-напросто исчезнуть. Поддержка со стороны педагога осуществляется посредством самих «маленьких исследователей», а также методами научно-исследовательской деятельности.

Исследовательская деятельность очень напоминает научный поиск, так как, во-первых, он стремится определять и выражать качество неизвестного при помощи известного; во-вторых, всегда определяет место изучаемого в системе известного. Для успешной реализации исследования необходимо соблюдать следующие этапы:

- постановка проблемы (выбор темы исследования);
- изучение теории, посвященной данной проблеме;
- подбор соответствующих методик исследования;
- сбор информации;
- анализ и обобщение материала;
- подготовка и защита итогового продукта в виде сообщения, доклада и т. п.

Также при организации условий нельзя забывать, что исследовательская деятельность в младшем школьном возрасте находится на этапе становления, что обуславливает ее специфические особенности [2, с. 112]:

– включение младшего школьника в исследовательскую деятельность основывается на познавательном интересе, наиболее присущем данному возрасту;

– учитывая небогатый собственный опыт младшего школьника в исследовательской деятельности, значительную роль в организации исследовательской деятельности играют не только детские исследования, но и специальные занятия по формированию соответствующих умений;

– формирующиеся в процессе исследовательской деятельности исследовательские умения являются составной частью общеучебных умений, необходимых учащимся для успешной учебной деятельности.

По А. И. Савенкову, при организации обучения младших школьников уделяется внимание развитию таких исследовательских умений, как построение гипотез, умение видеть проблему, задавать вопросы, давать определения понятиям, классифицировать, взаимодействовать с парадоксами, наблюдать, экспериментировать, высказывать суждения, делать умозаключения и выводы. Младший школьный возраст – благоприятный период для вовлечения учащихся в учебно-исследовательскую деятельность и развития исследовательских умений.

В ходе учебной практики на основе беседы с учителем начальных классов были выделены следующие условия организации исследовательской деятельности. К ним отнесли:

1) условие эффективности исследовательской деятельности:

- ребенок должен хотеть проводить исследование;
- ребенок должен уметь проводить исследование;
- ребенок должен получать удовлетворение от своей работы;

2) условие успеха:

- личный интерес ребенка к исследованию;
- должна быть четко поставленная цель исследования;
- должны быть определены планируемые результаты исследования;
- материал должен быть доступен для возраста ребенка;

3) необходимость мотивации – помочь ребенку увидеть смысл в его исследовании;

4) систематический и целенаправленный подход в организации исследовательской деятельности.

В процессе включения младших школьников в исследовательскую деятельность перед учителем встает проблема подбора таких приемов и форм работы, в которых ученики смогли бы проявить и обогатить свой индивидуальный исследовательский опыт.

Литература

1. Кривобок, Е. В. Программа «Исследовательская деятельность младших школьников» / Е. В. Кривобок, О. Ю. Саранюк. – М. : Учитель, 2010.
2. Савенков, А. И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению : учебное пособие / А. И. Савенков. – М. : Ось-89, 2006.
3. Юрко, Ю. Ю. Сущность понятия «исследовательская деятельность» в психолого-педагогической литературе / Ю. Ю. Юрко // Проблемы современного педагогического образования. – № 4. – 2015.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – М. : Просвещение, 2010.

Эртен И. О.,
Райчук Д. А.

ФИЗИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ, ЗАНИМАЮЩИХСЯ СПОРТИВНОЙ БОРЬБОЙ ГРЭППЛИНГ

Для современной спортивной борьбы характерен тот факт, что мировые первенства проходят в обстановке острой конкуренции между несколькими равноценными командами, каждая из которых имеет большие потенциальные возможности. В условиях такого значительного прогресса спортивной борьбы грэпплинг российским борцам необходимо постоянно искать новые эффективные методы совершенствования техники, тактики, физических качеств. Среди многих факторов, способствующих достижению высоких спортивных результатов в борьбе, наиболее важным является техническая и физическая подготовка. Выступления спортсмена на борцовском ковре связаны с разнообразной двигательной деятельностью и постоянными мышечными напряжениями.

Борец должен обладать не только большой силой, но и уметь проявлять ее в наименьшее время, то есть должен иметь высокий уровень скоростно-силовой подготовленности. Скоростно-силовые движения характерны для атакующих действий, когда борцы стараются сочетать высокую скорость сокращения мышц с их большим напряжением.

Объект исследования: тренировочный процесс студентов, занимающихся спортивной борьбой грэпплинг.

Предмет исследования: средства и методы воспитания скоростно-силовых качеств студентов, занимающихся спортивной борьбой грэпплинг.

Цель исследования: определить эффективные средства и методы воспитания скоростно-силовых способностей студентов, занимающихся спортивной борьбой грэпплинг.

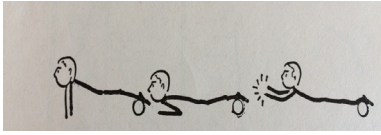
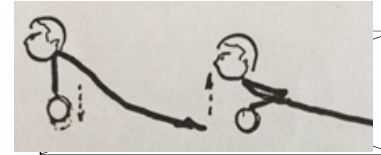





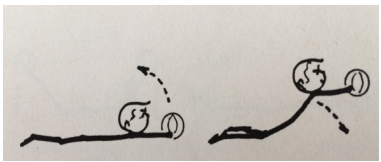
Гипотеза исследования: мы предполагаем, что использование целенаправленных комплексов упражнений, направленных на воспитание скоростно-силовых способностей, будет способствовать более эффективному совершенствованию специальных физических качеств студентов, занимающихся спортивной борьбой грэпплинг.

Практическая значимость исследования: состоит в обосновании комплексов упражнений скоростно-силовой подготовки студентов, занимающихся спортивной борьбой грэпплинг.

Исходя из цели, можно выделить следующие задачи исследования:

- изучить теоретические и методологические основы специальной физической подготовки студентов, занимающихся спортивной борьбой грэпплинг;

Комплекс упражнений для развития скоростно-силовых способностей с набивным мячом

№ п/п	Средства развития скоростно-силовой подготовки	Схематическое изображение	Дозировка
1.	Упор лежа, стопы ног на мяче. Оттолкнувшись ногами и руками от пола, хлопнуть воздухом в ладони		20 с работы – 5 повторов – между кругами 1 минута отдых – темп высокий
2.	Упор лежа на мяче. Сгибание и разгибание рук		20 с работы – 5 повторов – между кругами 1 минута отдых – темп высокий
3.	Полуприсед с набивными мячами в руках – выпрыгивание вверх с выпрямлением в рук – полуприсед		20 с работы – 5 повторов – между кругами 1 минута отдых – темп высокий
4.	Стоя ноги врозь, набивной мяч в одной руке. Вращение мяча вокруг бедер		20 с работы – 5 повторов – между кругами 1 минута отдых – темп высокий
5.	Стоя ноги врозь, набивной мяч в руках над головой. Круговые движения туловищем		20 с работы – 5 повторов – между кругами 1 минута отдых – темп высокий
6.	Стоя ноги врозь, набивной мяч поднят над головой. Выпады вперед – в стороны, держа мяч в руках перед собой		20 с работы – 5 повторов – между кругами 1 минута отдых – темп высокий
7.	Стоя ноги врозь, набивной мяч зажат между ног. Наклон туловища вперед – взять мяч – повороты корпуса влево – вправо		20 с работы – 5 повторов – между кругами 1 минута отдых – темп высокий
8.	Лежа на груди, руки с мячом подняты вперед. Прогнуться, руки с мячом на высоте плеч		20 с работы – 5 повторов – между кругами 1 минута отдых – темп высокий

– разработать комплексы упражнений развития скоростно-силовых способностей студентов, занимающихся спортивной борьбой грэпплинг;
 – обосновать эффективность использования комплексов упражнений скоростно-силовых способностей студентов, занимающихся спортивной борьбой грэпплинг.

Исследование проводилось на базе Политехнического колледжа СахГУ г. Южно-Сахалинска с октября 2016 г. по май 2017 г.

В исследовании принимали участие студенты Политехнического колледжа СахГУ в составе 12 человек.

Исследование проводилось в три этапа.

Первый этап – октябрь–декабрь 2016 г. На этом этапе осуществлялся сбор первичной информации по теме исследования. Проводился анализ литературных источников.

Второй этап – ноябрь 2016 г.– март 2017 г. На этом этапе производилось педагогическое наблюдение за развитием скоростно-силовых качеств у студентов Политехнического колледжа СахГУ.

Было проведено тестирование по скоростно-силовым качествам студентов в начале и в конце исследования. Сравнение изменений динамики показателей в тестировании в начале исследования и в конце позволило нам судить об эффективности средств и методов скоростно-силовых способностей студентов, занимающихся спортивной борьбой грэпплинг.

Третий этап – май 2017 г. На этом этапе проводилась обработка полученных данных методами математической статистики. Затем проводились анализ и обсуждение полученных результатов, выполнялось оформление курсовой работы.

Результаты исследования

Для определения средств, скоростно-силовых способностей студентов, занимающихся спортивной борьбой грэпплинг, мы использовали метод педагогического наблюдения. В период с ноябрь 2016 по март 2017 г. мы наблюдали за тренировочным процессом и выбирали наиболее эффективные средства и методы развития данного качества. Комплексы упражнений для развития скоростно-силовых способностей были составлены с учетом возрастного и полового развития. Основным методом развития является метод круговой тренировки (табл. 3, 4). Использование комплекса проходило в течение трех месяцев (декабрь, январь, февраль).

Таблица 1

Распределение комплексов упражнений скоростно-силовых способностей студентов, занимающихся спортивной борьбой грэпплинг, в недельном микроцикле

Дни недели	Понедельник	Вторник	Среда	Четверг	Пятница
	Комплекс с набивным мячом	Комплекс со жгутами	Отдых	Комплекс с набивным мячом	Комплекс со жгутами

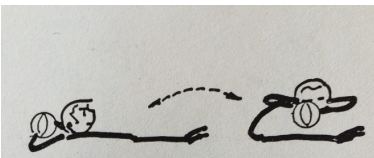
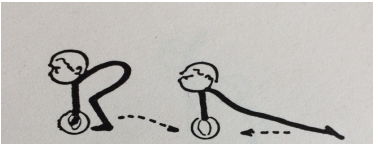
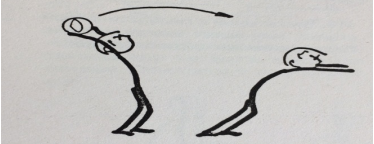
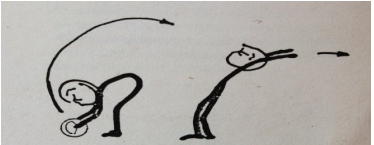
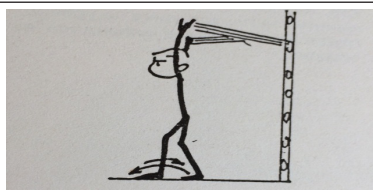
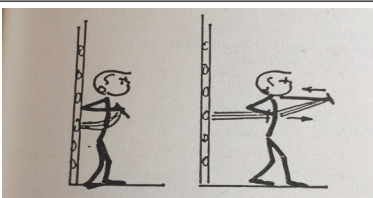
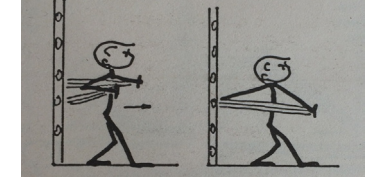
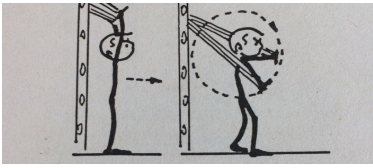
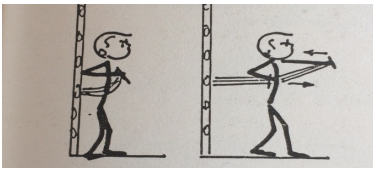
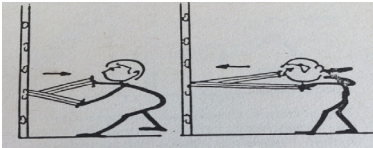
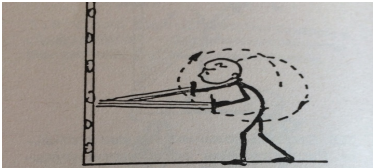
№ п/п	Средства развития скоростно-силовой подготовки	Схематическое изображение	Дозировка
9.	Лежа на спине, мяч в руках за головой – присед, руки с мячом впереди		20 с работы – 5 повторов – между кругами 1 минута отдых – темп высокий
10.	Наклон вперед, опираясь руками о набивной мяч. Толчком ног перейти в упор лежа		20 с работы – 5 повторов – между кругами 1 минута отдых – темп высокий
11.	Бросок набивного мяча двумя руками вперед из-за головы		20 с работы – 5 повторов – между кругами 1 минута отдых – темп высокий
12.	Бросок набивного мяча двумя руками назад из наклона согнувшись		20 с работы – 5 повторов – между кругами 1 минута отдых – темп высокий

Таблица 3

Комплекс упражнений для развития скоростно-силовых способностей со жгутом

№ п/п	Средства развития скоростно-силовой подготовки	Схематическое изображение	Дозировка
1.	Присед спиной к гимнастической стенке, держа закрепленный жгут. Перейти в стойку ноги врозь, прямые руки вверх		30 с работы – 5 повторов – между кругами 1 минута отдых – темп высокий
2.	Стоя на коленях лицом к стенке, жгут закреплен на высоте второй-четвертой перекладины. Растягивание жгута вверх		30 с работы – 5 повторов – между кругами 1 минута отдых – темп высокий
3.	Стоя лицом к стенке, растягивание жгута в стороны		30 с работы – 5 повторов – между кругами 1 минута отдых – темп высокий

№ п/п	Средства развития скоростно-силовой подготовки	Схематическое изображение	Дозировка
4.	Стоя спиной к гимнастической стенке, руки подняты вверх, жгут закреплен за перекладину на уровне головы. Прыжки со сменой ног		30 с работы – 5 повторов – между кругами 1 минута отдых – темп высокий
5.	Стоя ноги врозь, спиной к гимнастической стенке, жгут закреплен за перекладину на уровне груди. Поочередное выпрямление и сгибание рук		30 с работы – 5 повторов – между кругами 1 минута отдых – темп высокий
6.	Стоя спиной к гимнастической стенке, жгут закреплен за перекладину на уровне груди. Поочередное растягивание пружин с выпадом вперед		30 с работы – 5 повторов – между кругами 1 минута отдых – темп высокий
7.	Стоя спиной к гимнастической стенке, жгут закреплен на верхней перекладине. Поочередные круговые движения руками		30 с работы – 5 повторов – между кругами 1 минута отдых – темп высокий
8.	Стоя спиной к гимнастической стенке, жгут закреплен на уровне груди. Поочередные круговые движения руками вперед		30 с работы – 5 повторов – между кругами 1 минута отдых – темп высокий
9.	Наклон вперед, жгут закреплен за перекладину на уровне груди. Растягивание жгута в стороны		30 с работы – 5 повторов – между кругами 1 минута отдых – темп высокий
10.	Наклон вперед, жгут закреплен за перекладину стенки на уровне груди. Поочередные круговые движения руками		30 с работы – 5 повторов – между кругами 1 минута отдых – темп высокий

№ п/п	Средства развития скоростно-силовой подготовки	Схематическое изображение	Дозировка
11.	Наклон вперед, стоя лицом к стенке, жгут закреплён на уровне груди. Круговые движения руками в стороны – вверх – вниз		30 с работы – 5 повторов – между кругами 1 минута отдых – темп высокий
12.	Лежа на спине ногами к гимнастической стенке, жгут закреплён за перекладину и стопы ног. Сгибание и разгибание ног		30 с работы – 5 повторов – между кругами 1 минута отдых – темп высокий

Содержание комплексов является специфическим для развития скоростно-силовых способностей студентов, занимающихся спортивной борьбой грэпплинг.

На этапе педагогического эксперимента осуществлялась исследовательская работа по определению эффективности использования комплексов упражнений, направленных на воспитание скоростно-силовых способностей у студентов, занимающихся спортивной борьбой грэпплинг, описанных выше. Для сбора информации и наполнения данных были проведены следующие методы исследования: педагогическое наблюдение и педагогическое тестирование уровня скоростно-силовых способностей у студентов Политехнического колледжа СахГУ.

Эффективность комплекса была подтверждена тестированием, которое проводилось в начале (ноябрь 2016 г.) и в конце исследования (март 2017 г.).

В тесте «Подтягивание на высокой перекладине за 10 с» до исследования средний показатель был равен 5, после равен шести, разница в процентах до и после исследования составила 20 %, следовательно, уровень показателей повысился. У трех студентов результат остался прежним в связи с тем, что они отсутствовали во время использования комплекса упражнений для развития скоростно-силовых способностей по причине болезни.

В тесте «Прыжок в длину с места» до исследования средний показатель был 244 см, после – 247 см, разница в процентах до и после исследования составила 1,2 %, следовательно, уровень показателей повысился. Из-за неспецифического движения, выполняемого для студентов, занимающихся спортивной борьбой грэпплинг (прыжок в длину с места), техника выполнения тестирования была нестабильна, что привело к потере в результате данного теста.

Данные результаты, полученные в ходе нашего исследования, позволяют нам заключить из двух тестирований, что использование комплексов упражнений для развития скоростно-силовых способностей студентов Политехнического колледжа СахГУ будет способствовать более эффективному совершенствованию специальных физических качеств студентов, занимающихся спортивной борьбой грэпплинг. Гипотеза подтверждена пол-

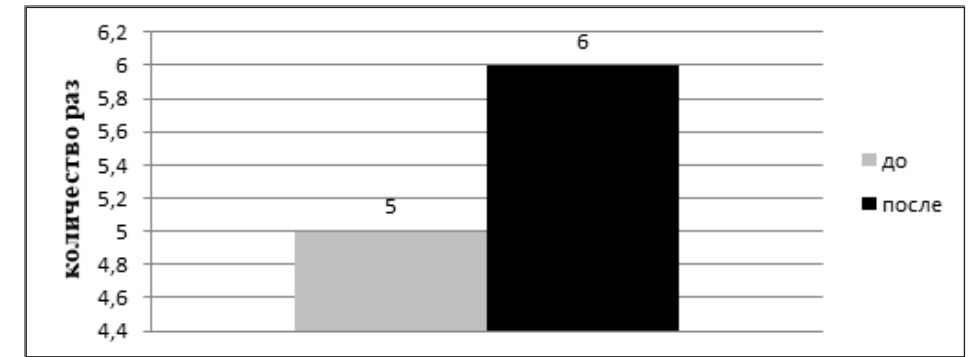


Рис. 1. Динамика в тесте «Подтягивание на высокой перекладине за 10 с» (в количестве раз)

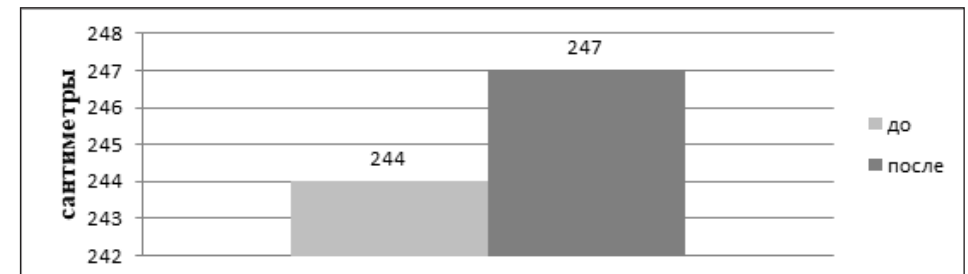


Рис. 2. Динамика в тесте «Прыжок в длину с места» (в сантиметрах)

ностью. Данные результаты апробированы и являются эффективными для использования их в программах тренировочных процессов.

1. В ходе анализа литературных источников мы рассмотрели все методы и средства, которые способствуют развитию физической подготовки студентов, занимающихся спортивной борьбой грэпплинг. Скоростно-силовые способности являются ведущими качествами для борцов. Изучая теоретические основы, мы сделали вывод, что наиболее целесообразно планировать средства и методы скоростно-силовых способностей в подготовительном периоде, а также в начале соревновательного периода. Это обеспечивает более эффективное развитие скоростно-силовых качеств и их реализацию в соревновательной деятельности.

2. Разработаны средства и методы для развития скоростно-силовых способностей у студентов, занимающихся спортивной борьбой грэпплинг.

Основными средствами скоростно-силовых способностей являются упражнения с различного рода отягощениями (с преодолением собственного веса и веса партнера, со штангой, гантелями, набивными мячами, амортизаторами и т. п.), мышечные напряжения при их выполнении чаще соответствуют соревновательным требованиям.

Основными методами скоростно-силовых способностей являются комплекс методов сопряженного (техника двигательного действия совершенствуется в условиях, которые требуют увеличения физических усилий) и вариативного воздействия (изменяются воздействующие факторы по ходу тренировочной программы), круговая тренировка (развитие двигательных

качеств в условиях ограниченного и жесткого лимита времени при строгой регламентации и индивидуальной дозировке выполняемых упражнений).

3. Для обоснования эффективности комплексов упражнений скоростно-силовых способностей студентов, занимающихся спортивной борьбой грэпплинг, мы провели два тестирования.

В тесте «Подтягивание на высокой перекладине за 10 с (в кол-ве раз)» разница исходных и конечных результатов в процентах у студентов составила 20 %, следовательно, уровень показателей повысился.

В тесте «Прыжок в длину с места (в см)» разница исходных и конечных результатов в процентах у студентов составила 1,2 %, значит, произошел прирост показателей.

Данные результаты, полученные в ходе нашего исследования, позволяют нам заключить из двух тестирований, что использование средств скоростно-силовых способностей студентов Политехнического колледжа СахГУ будет способствовать более эффективному совершенствованию специальных физических качеств студентов, занимающихся спортивной борьбой грэпплинг. Гипотеза подтверждена полностью.

Литература

1. Афанасьев, В. В. Спортивная метрология : учеб. пособие / В. В. Афанасьев, А. В. Муравьев, И. А. Осетров [и др.] ; под ред. В. В. Афанасьева. – Ярославль : изд-во ЯГПУ, 2009. – 242 с.
2. Верхошанский, Ю. В. Основы специальной физической подготовки спортсменов / Ю. В. Верхошанский. – М. : Физкультура и спорта, 2007. – 331 с.
3. Ермолаева, М. В. Подготовка спортсменов скоростно-силовых видов спорта : учеб. пособие / М. В. Ермолаева. – М., 2012.
4. Железняк, Ю. Д. Основы научно-методической деятельности в физической культуре и спорте : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Ю. Д. Железняк, П. К. Петров. – М. : Академия, 2002. – 264 с.
5. Захаров, Е. Н. Энциклопедия физической подготовки (Методические основы развития физических качеств) / под общ. ред.: А. В. Захарова, Е. Н. Карасева. – М. : Лептос, 2008. – 368 с.
6. Карпман, В. Л. Исследование физической работоспособности борцов / В. Л. Карпман, З. Б. Белоцерковский. – М. : ФиС, 2009. – 94 с.
7. Кузнецов, В. В. Силовая подготовка спортсменов высших разрядов / В. В. Кузнецов. – М. : ФиС, 1970. – 208 с.
8. Кузнецов, В. В. Специальная силовая подготовка спортсмена / В. В. Кузнецов. – М. : Сов. Россия, 2005. – 208 с.
9. Матвеев, Л. П. Теория и методика физической культуры / Л. П. Матвеев. – М. : Физкультура и спорт, 2009. – 543 с.
10. Миндиашвили, Д. Г. Учебник тренера по борьбе / Д. Г. Миндиашвили. – Красноярск, 1995.
11. Рябинин, С. П. Скоростно-силовая подготовка в спортивных единоборствах : учеб. пособие / С. П. Рябинин, А. П. Шумилин. – Красноярск : СФУ, Институт естественных и гуманитарных наук, 2007. – 153 с.
12. Рябинин, С. П. Скоростно-силовая подготовка в спортивных единоборствах / С. П. Рябинин, А. П. Шумилин. – Красноярск : Сибирский фед. ун-т, 2007. – 154 с.

13. Сагат Ной Коклам. Тренировки по тайскому боксу / Сагат Ной Коклам. – Ростов н/Д. : Феникс, 2003. – 368 с.

14. Туманян, Г. С. Спортивная борьба. Теория, методика, организация тренировок / Г. С. Туманян. – Т. 2. – М. : Советский спорт, 2005.

*Юрасова А. А.,
Кутбиддинова Р. А.*

ВЗАИМОСВЯЗЬ НАГЛЯДНО-ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ И СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Проблема взаимосвязи речи и мышления по сей день остается одним из наиболее непостижимых и соответственно притягательных предметов изучения. Являясь необходимыми атрибутами человека, оба явления сочетают в себе социальное и биологическое (соответственно двойственной природе человека). С одной стороны, и речь, и мышление представляют собой порождение мозга человека как «*homo sapiens*», с другой стороны, речь и мышление являются социальными продуктами, поскольку сам человек есть социальное явление.

Основу развития мышления составляют формирование и совершенствование мыслительных действий. От того, какими мыслительными действиями владеет ребенок, зависит, какие знания он может усвоить и как он их может использовать.

В настоящее время бесспорно, что в умственном развитии дошкольников важное значение имеют наглядно-действенное и наглядно-образное мышление. Развитие этих форм мышления в значительной мере определяет успешность перехода к более сложным, понятийным формам мышления. В связи с этим в современных психологических исследованиях существенное место занимает изучение основных функций этих более элементарных форм, определение их роли в общем процессе умственного развития ребенка. В ряде исследований показано, что возможности этих форм мышления чрезвычайно велики и пока используются далеко не полностью.

С возрастом существенно изменяется содержание мышления дошкольников, усложняются их отношения с окружающими людьми, развивается игровая деятельность, возникают различные формы продуктивной деятельности, осуществление которых требует познания новых сторон и свойств предметов. Такое изменение содержания мышления требует и более совершенных его форм, обеспечивающих возможность преобразовывать ситуацию не только в плане внешней материальной деятельности, но и в плане представляемой.

В ряде исследований (Б. Г. Ананьева, О. И. Галкина, Л. Л. Гурова,

А. А. Люблинская, И. С. Якиманская и др.) убедительно показана важная роль образного мышления при выполнении разного рода деятельности, решении как практических, так и познавательных задач. Были выделены различные типы образов и исследована их функция в осуществлении мыслительных процессов.

Проблема образного мышления интенсивно разрабатывалась рядом зарубежных ученых (Р. Арнхейм, Д. Браун, Д. Хебб, Г. Хейн, Р. Хольд и др.).

В ряде отечественных исследований раскрывается структура наглядно-образного мышления и дается характеристика некоторых особенностей его функционирования (Б. Г. Ананьев, Л. Л. Гурова, В. П. Зинченко, Т. В. Кудрявцев, Ф. Н. Лимякин, И. С. Якиманская и др.).

Многие авторы (А. В. Запорожец, А. А. Люблинская, Ж. Пиаже и др.) рассматривают возникновение наглядно-образного мышления как узловой момент в умственном развитии ребенка. Однако условия формирования наглядного мышления у дошкольников, механизмы его осуществления изучены далеко не полностью.

Следует отметить, что способность к оперированию представлениями не является непосредственным результатом усвоения ребенком знаний и умений. Анализ ряда психологических исследований дает основание полагать, что данная способность возникает в процессе взаимодействия различных линий психологического развития ребенка – развития предметных и орудийных действий, речи, подражания, игровой деятельности и т. д. Наглядно-образное мышление тесно связано с речью.

Значение связной речи в жизни дошкольника очень велико. Во-первых, качество речи определяет готовность ребенка к школьному обучению. Во-вторых, от уровня развития связной речи зависит успеваемость будущего ученика: его ответы у доски, написание изложений, сочинений и пр. И, наконец, без умения четко формулировать свои мысли, образно и логично рассуждать невозможно полноценное общение, творчество, самопознание и саморазвитие личности.

К началу третьего года у детей формируется грамматический строй речи. К концу дошкольного возраста дети практически владеют почти всеми законами словообразования и словоизменения. Ситуативность речи (отрывочность и понятность лишь в конкретных условиях, привязанность к наличной ситуации) становится все менее выраженной. Появляется связная контекстная речь – развернутая и грамматически оформленная.

Развитие речи идет в нескольких направлениях: совершенствуется ее практическое употребление в общении с другими людьми, вместе с тем речь становится основой перестройки психических процессов, орудием мышления.

Известные педагоги прошлого, посвятившие свои труды изучению проблемы воспитания подрастающего поколения, обязательно затрагивали вопросы развития речи.

Так, в трудах Л. С. Выготского, А. А. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна, Д. Б. Эльконина, Л. П. Якубинского и других раскрываются психологическая природа связной речи, ее механизмы и особенности развития у детей дошкольного возраста.

Особенности развития связной речи среднего дошкольного возраста (четыре-пять лет), а также методики ее развития в данном возрасте предлагаются в своих работах Т. А. Ткаченко, О. С. Ушакова.

С целью выявления взаимосвязи мышления и связной речи в старшем дошкольном возрасте нами было проведено исследование. В качестве гипотезы выступило предположение о том, что между мышлением и связной речью дошкольников существует взаимосвязь, дети с высоким уровнем мышления обладают высоким уровнем развития связной речи, и наоборот, чем выше у детей уровень развития речи, тем выше уровень развития мышления.

В работе использованы следующие методы и методики исследования:

- диагностика образно-логического мышления «Раздели на группы» (Р. С. Немов);
- диагностика наглядно-действенного мышления «Воспроизведи рисунки» (Р. С. Немов);
- диагностика связной речи у детей старшего дошкольного возраста «Расскажи по картинке» (Р. С. Немов);
- диагностика умений пересказывать произведения описательного характера (О. С. Ушакова);
- методы математической статистики: коэффициент ранговой корреляции rs-Спирмена.

Исследование проводилось на базе МБДОУ «Детский сад № 17 “Кораблик” г. Невельска» с детьми подготовительной группы. В подготовительной группе всего 15 дошкольников, из них девять мальчиков и шесть девочек.

Анализ результатов показал, что в группе у двух дошкольников (13,3 %) очень высокий уровень развития образно-логического мышления. Дети решили поставленную перед ними задачу за время, меньшее, чем две минуты, выделив правильно все группы фигур, объяснив, почему именно так. Высокий уровень развития образно-логического мышления у восьми дошкольников (53,3 %). Дети правильно решили задачу за время от двух до двух с половиной минут. Средний уровень развития образно-логического мышления у четырех дошкольников (26,6 %). Дети справились с задачей за время от двух с половиной до трех минут. Низкий уровень развития образно-логического мышления у одного ребенка (6,6 %). Ребенок за три минуты не справился с заданием.

Анализ результатов по методике «Воспроизведи рисунки» показал, что в группе у трех дошкольников (20 %) очень высокий уровень развития наглядно-действенного мышления. Дошкольники нарисовали в пустых матрицах все фигуры за пять минут. При этом ни в одной из фигур не осталось пустых, не заштрихованных участков в тех местах, где штриховка должна была быть сплошной, а контуры фигур не более чем на 1 мм вышли за пределы заданных образцов. Высокий уровень развития наглядно-действенного мышления у семи дошкольников (46,6 %). Дошкольники нарисовали в пустых матрицах все фигуры за пять минут. При этом в каждой фигуре остались незаштрихованными не более одного-двух участков, а контуры выполненных фигур не более чем на 1 мм отличаются от оригина-

лов. Средний уровень развития наглядно-действенного мышления у четырех дошкольников (26,6 %). Дошкольники нарисовали в пустых матрицах все фигуры за пять минут, но в каждой фигуре есть от трех до четырех незаштрихованных участков, контуры некоторых фигур отличаются от оригиналов на величину до 1,5 мм. Низкий уровень развития наглядно-действенного мышления у одного ребенка (6,6 %). Дошкольник смог за пять минут заштриховать только две-три фигуры из шести, контуры некоторых фигур отличаются от оригиналов на величину до 2 мм.

В результате диагностики развития мышления дошкольников был сделан вывод о том, что развитие мышления детей находится на высоком уровне. Это подтвердили диагностические методики.

С помощью полученных данных мы определили количество детей с высоким уровнем развития мышления – девять дошкольников (60 %), со средним уровнем развития мышления – пять дошкольников (33,3 %), с низким уровнем развития мышления – один дошкольник (6,6 %).

Анализ результатов по методике «Расскажи по картинке» показал, что в группе у четырех дошкольников (26,6 %) очень высокий уровень активного словарного запаса. В речи дошкольников встречаются все десять включенных в таблицу фрагментов речи. Дошкольники употребляли существительные, глаголы, прилагательные в обычной форме, прилагательные в сравнительной форме, наречия, местоимения, союзы, предлоги, сложные предложения и конструкции. Высокий уровень активного словарного запаса у пяти дошкольников (33,3 %). В речи дошкольников встречаются восемьдесят из включенных в таблицу фрагментов речи. Средний уровень активного словарного запаса у пяти дошкольников (33,3 %). В речи дошкольников встречаются шесть-семь из содержащихся в таблице фрагментов речи. Низкий уровень развития активного словарного запаса у одного ребенка (6,6 %).

Анализ умений пересказывать произведения описательного характера производился на основе пересказа рассказа К. Д. Ушинского «Лиса Патрикеевна». Нами было обнаружено, что в группе у девяти дошкольников (60 %) высокий уровень пересказа рассказа. В речи дошкольников правильно сформулирована основная мысль, последовательно изложены события, полнота использования лексики текста, замена авторских выразительных средств собственными, правильно построены предложения, умело использованы сложные предложения, отсутствие длительных пауз, отсутствие необходимости подсказок по ходу пересказа. Средний уровень пересказа рассказа у пяти дошкольников (33,3 %). Низкий уровень пересказа рассказа у одного ребенка (6,6 %).

Итак, в результате диагностики связной речи дошкольников был сделан вывод о том, что развитие связной речи детей находится на высоком уровне. Это подтвердили диагностические методики.

С помощью полученных данных мы определили количество детей с высоким уровнем развития речи – девять дошкольников (60 %), со средним уровнем развития речи – пять дошкольников (33,3 %), с низким уровнем – один дошкольник (6,6 %).

В нашем исследовании мы доказали наличие взаимосвязи мышления и связной речи детей шести-семи лет.

Гипотеза, положенная в основу исследования: между связной речью и мышлением дошкольников существует взаимосвязь, дети с высоким уровнем развития связной речи обладают высоким уровнем развития мышления, и наоборот, чем выше у детей уровень мышления, тем выше уровень развития связной речи, нашла свое подтверждение.

Речевое развитие является важнейшим аспектом общего психического развития в детском возрасте. Речь неразрывно связана с мышлением. По мере овладения речью ребенок учится адекватно понимать речь окружающих, связно выражать свои мысли. Речь дает ребенку возможность вербализовать собственные чувства и переживания, помогает осуществлять саморегуляцию и самоконтроль деятельности.

Литература

1. Арушанова, А. Г. Речь и речевое общение детей 3–7 лет / А. Г. Арушанова. – М. : Мозаика-Синтез, 2002. – 270 с.
2. Бородич, А. М. Методика развития речи детей / А. М. Бородич. – М. : Просвещение, 1981. – 256 с.
3. Выготский, Л. С. Проблемы общей психологии. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1982. – 504 с.
4. Дружинин, В. Н. Психология / В. Н. Дружинин. – СПб. : Питер, 2011. – 656 с.
5. Казакова, Т. В. Развитие речи дошкольников в процессе их подготовки к школе / Т. В. Казакова. – Тамбов : ТГУ, 1997. – 62 с.
6. Лубовский, В. И. Развитие словесной регуляции действий у детей (в норме и патологии) / В. И. Лубовский. – М. : Педагогика, 1978. – 224 с.
7. Маклаков, А. Г. Общая психология / А. Г. Маклаков. – СПб. : Питер, 2008. – 583 с.
8. Смирнова, Е. О. Психология ребенка / Е. О. Смирнова. – М. : Школа-Пресс, 1997. – 384 с.
9. Сохин, Ф. А. Развитие речи детей дошкольного возраста / Ф. А. Сохин. – М. : Просвещение, 1979. – 223 с.
10. Филичева, Т. Б. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста / Т. Б. Филичева. – М. : Сфера, 2000. – 314 с.

Научное издание

**МАТЕРИАЛЫ XIV/XV ВЕСЕННИХ
СТУДЕНЧЕСКИХ НАУЧНЫХ ЧТЕНИЙ**

Сборник научных статей

Составитель
КИМ Денис Юнманович

Корректор В. А. Яковлева.

Верстка Г. С. Артюхова.

Подписано в печать 23.12.2019. Бумага «Mondi».

Гарнитура «Minion Pro». Формат 70×108^{1/16}.

Тираж 500 (1-й завод 1–100 экз.).

Объем 24,3 усл. п. л. Заказ № 775-18.

Сахалинский государственный университет.
693008, г. Южно-Сахалинск, ул. Ленина, 290, каб. 32.

Тел. (4242) 45-23-16. Факс 45-23-17.

E-mail: izdatelstvo@sakhgu.ru,

polygraph@sakhgu.ru