

Министерство образования и науки Российской Федерации

**Орский гуманитарно-технологический институт (филиал)
федерального государственного бюджетного образовательного учреждения
высшего образования «Оренбургский государственный университет»**

ВЕСТНИК СОВЕТА МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ

Сборник научных трудов

Выпуск 6



Орск 2015

УДК 001
ББК 72
В38

Печатается по решению редакционно-издательского совета Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ

Редакционная коллегия:

Ерофеева Н. Е., доктор филологических наук, профессор,
проректор по научной работе
(ответственный редактор);

Бубчикова Н.В., председатель СМУ;

Чикова И. В., кандидат психологических наук, доцент,
ведущий научный сотрудник НПЛППИ;

Курганова Т. Г., кандидат педагогических наук,
доцент кафедры психологии и педагогики;

Камаева Т. С., методист высшей категории, декан факультета СПО
(Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ)

В38 Вестник совета молодых ученых : сборник научных трудов / отв. ред. Н. Е. Ерофеева. – Орск : Издательство Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ, 2015. – Вып. 6. – 150 с. – ISBN 978-5-8424-0798-9.

ISBN 978-5-8424-0798-9

© Коллектив авторов, 2015
© Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ, 2015
© Издательство Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ, 2015

Содержание

<i>Абдулина О. П.</i> Использование развивающих технологий при работе с детьми дошкольного возраста	5
<i>Бобрус Е. С.</i> Индивидуальные особенности видов памяти старших школьников	11
<i>Болянова Е. О.</i> К проблеме изучения ценностных ориентаций в зарубежной и отечественной психологии	18
<i>Буйских А. С., Кишкин Д. В., Суров Д. Р.</i> Изучение отношения современных подростков к употреблению алкогольных и алкогольсодержащих веществ	26
<i>Заугольникова В. А.</i> Проблема распространения и способов предупреждения употребления поверхностно-активных веществ (курительных смесей)	30
<i>Заугольникова В. А.</i> Профилактика употребления поверхностно-активных веществ (курительных смесей) в молодежной среде	34
<i>Костина Д. Д.</i> Приемы и методы управления вниманием учащихся на уроке	41
<i>Курмашева А. С.</i> Формирование компетенций у техников-программистов	47
<i>Лапузина К. Д.</i> О происхождении названий коммерческих предприятий города Орска	56
<i>Лапузина К. Д.</i> Формирование пространственных представлений у младших школьников	65
<i>Мальцева Е. А.</i> Здоровьесберегающие технологии в развитии певческих навыков дошкольников	74
<i>Мантрова М. С.</i> К проблеме изучения самооценки в структуре самосознания	81
<i>Насырова Н. Н.</i> Проблема обеспечения преемственности программ дошкольного и начального общего образования как условие получения нового образовательного результата, соответствующего федеральному государственному образовательному стандарту	87
<i>Негреева К. О.</i> Развитие патриотического воспитания младших школьников на уроке «Окружающий мир»	95
<i>Негреева К. О.</i> Символическое значение компонента «красный» в русских фразеологизмах	98

Нуретдинова М. А. Внеурочная деятельность по математике в условиях федерального государственного стандарта начального общего образования	101
Пашина И. И. Значение фразеологических единиц с нумеральным компонентом	106
Пашина И. И. Отражение семейных отношений в русских пословицах и поговорках	112
Попрядухина Н. Г. Психологические факторы, вызывающие трудности в общении подростков	116
Ратушняк О. И. Образ нечистой силы в лексических единицах русского языка	120
Сахацкая В. В. Проблема оптимизации внимания детей старшего дошкольного возраста	125
Скакун Е. В. Сравнительный анализ изучения проблемы агрессии в зарубежной и отечественной психологии	133
Штадина Е. А. Самооценка как объект психологического исследования в отечественной и зарубежной психологии	140
Сведения об авторах	150

О. П. Абдулина

Использование развивающих технологий при работе с детьми дошкольного возраста

Формирование активной личности, обладающей способностью эффективно и нестандартно решать жизненные проблемы, закладывается в детстве и является условием последующего развития личности человека и его успешности в дальнейшем. В связи с этим перед детским образовательным учреждением встает важная задача найти такие методы и формы работы с детьми, которые помогут достичь результатов при решении этой задачи.

На современном этапе развития России происходят изменения в образовательных процессах: содержание образования усложняется, акцентируя внимание педагогов дошкольного образования на развитии творческих и интеллектуальных способностей детей, коррекции эмоционально-волевой и двигательной сфер; на смену традиционным методам приходят активные методы обучения и воспитания, направленные на активизацию познавательного развития ребенка. В этих изменяющихся условиях педагогу дошкольного образования необходимо уметь ориентироваться в многообразии интегративных подходов к развитию детей, в широком спектре современных технологий.

Традиционные способы информации – устная и письменная речь, телефония и радиосвязь – уступают место компьютерным средствам обучения, использованию телекоммуникационных сетей глобального масштаба.

Обновление содержания образования требует от педагогов развития таких компетенций, которые помогли бы ему строить весь образовательный процесс в соответствии с ФГОС ДО, а значит, использовать в своей работе современные методы, формы обучения и воспитания, современные педагогические технологии обучения.

Одной из общепризнанных является технология развивающего обучения.

Психологические основы развивающего обучения были разработаны выдающимся отечественным психологом Л. С. Выготским.

Он впервые раскрыл приоритет развития в обучении и воспитании. Ориентация на понятие Л. С. Выготского «зона ближайшего развития» в обучении стала основой многих психолого-педагогических исследований, экспериментов в образовании.

Последователи ученого А. Н. Леонтьев, П. Я. Гальперин разработали психологическую теорию деятельности, в которой идеи Л. С. Выготского получили дальнейшее развитие. Реализация развивающего обучения в начальной школе была предпринята Л. В. Занковым, а в дальнейшем Д. Б. Элькониным и В. В. Давыдовым в практике экспериментальных школ.

Способность к развитию существует в человеке с рождения. Развитие обусловлено некоторыми наследственными механизмами, однако и социальная среда является существенным фактором в формировании личности. Важное свойство личности – саморегуляция, самоуправление – влияет на процесс развития человека, который протекает в индивидуальном варианте. Процессу развития присущи стадийность и неравномерность. Возрастные изменения определяют количественные и качественные возможности развития.

В связи с разработкой теории развивающего обучения были выдвинуты предположения, о том, что ребенок с дошкольного возраста способен овладеть многими общими теоретическими понятиями. Следовательно, возможно активизировать умственное развитие через содержание учебного материала, в котором приоритет отдается повышению теоретического уровня.

Технология развивающего обучения предполагает взаимодействие педагога и детей на основе коллективно-распределительной деятельности, поиска различных способов решения поставленных задач посредством организации диалога в исследовательской деятельности детей.

Технология развивающего обучения включает стимулирование рефлексивных способностей ребенка, обучение навыкам самоконтроля и самооценки.

Технология развивающего обучения направлена на интеллектуальное «умственное» развитие ребёнка, формирование его способностей, развитие творческих качеств личности.

Технологии развивающего обучения позволяют воспитателю посмотреть на идею обучения идущего впереди развития и ориентированного на развитие ребенка как на основную цель. Знания являются не конечной целью обучения, а всего лишь средой развития детей. На первый план выдвигается становление ребенка как субъекта разнообразных видов человеческой деятельности.

В технологии развивающего обучения ребенку отводится роль самостоятельного субъекта, взаимодействующего с окружающей средой. Это взаимодействие включает все этапы деятельности: целеполагание, планирование и организацию, реализацию целей, анализ результатов деятельности. Развивающее обучение направлено на развитие всей целостной совокупности качеств личности.

Использование технологии развивающего обучения – большая или меньшая возможность перейти от того, что ребенок умеет делать самостоятельно, к тому, что он может, умеет делать в сотрудничестве с воспитателем.

Технологии развивающего обучения позволяют воспитателю развивать самостоятельность, привести в движение внутренние процессы психических новообразований.

Используя *игровые технологии* в образовательном процессе, воспитатель должен обладать доброжелательностью, уметь осуществлять эмоциональную поддержку, создавать радостную обстановку, поощрять любую выдумку и фантазию ребенка. Игра полезна для развития ребенка и создания положительной атмосферы сотрудничества со взрослым.

Важной особенностью игровых технологий, которые воспитатель использует в своей работе, является то, что игровые моменты проникают во все виды деятельности детей: труд и игру, учебную деятельность и игру, повседневную бытовую деятельность, связанную с выполнением режима и игру.

Мы применяем игровые технологии, направленные на развитие восприятия. Воспитатель организует игровую ситуацию «Что катится?» и использует её в образовательной деятельности «Введение в математику» для обучения и закрепления понятий «круг», «квадрат».

Также используем игровые технологии, направленные на развитие внимания. У дошкольников происходит постепенный переход от непроизвольного внимания к произвольному. Произвольное внимание предполагает умение сосредоточиться на задании, даже если оно не очень интересно, но этому воспитатель учит детей, снова используя игровые приемы. Например, в образовательной деятельности «Введение в математику» воспитатель применяет игровую ситуацию «Найди такой же». В образовательной деятельности «Ознакомление с окружающим миром» воспитатель использует игровую ситуацию «Найди ошибку».

Игровые технологии помогают в развитии памяти, которая так же, как и внимание, постепенно становится произвольной. Воспитатель использует игры «Магазин», «Запомни узор» и «Нарисуй, как было» и другие.

Кроме того, игровые технологии способствуют развитию мышления ребенка. Воспитатель использует дидактические игры, которые позволяют научить ребенка умению рассуждать, находить причинно-следственные связи, делать умозаключения.

С помощью игровых технологий воспитатель развивает творческие способности детей, творческое мышление и воображение. Использование игровых приемов и методов в нестандартных, проблемных ситуациях формирует гибкое, оригинальное мышление у детей. Например, на занятиях по ознакомлению детей с художественной литературой (совместный пересказ художественных произведений или сочинение новых сказок, историй) воспитанники получают опыт, который позволит им играть затем в игры-придумки, игры-фантазирования.

Театрально-игровая деятельность обогащает детей новыми впечатлениями, знаниями, умениями, развивает интерес к литературе, театру, формирует диалогическую, эмоционально-насыщенную речь, активизирует словарь, способствует нравственно-эстетическому воспитанию каждого ребенка.

Технологии проблемного обучения предлагают такую организацию учебно-воспитательного процесса, которая предполагает создание воспитателем проблемных ситуаций и активную самостоятельную

ную деятельность учащихся по их разрешению, в результате чего и происходит творческое овладение профессиональными знаниями, навыками, умениями и развитие мыслительных способностей. Целью проблемной технологии выступает приобретение знаний, усвоение способов самостоятельной деятельности, развитие познавательных и творческих способностей детей.

Воспитатель использует различные проблемные ситуации во всех областях образовательной деятельности. Проблемные ситуации могут быть различными по содержанию неизвестного, по уровню проблемности, по виду рассогласования информации, по другим методическим особенностям. Проблемная ситуация создается с помощью активизирующих действий, вопросов воспитателя, подчеркивающих новизну, важность, красоту и другие отличительные качества объекта познания.

Технологии проблемного обучения могут применяться на всех этапах процесса обучения: при объяснении, закреплении, контроле. Воспитатель использует проблемные ситуации в беседах по безопасности жизни и здоровья, на занятиях по математике, ознакомлению с окружающим миром, в игровой деятельности.

Информационно-коммуникативные технологии (ИКТ) значительно расширяют возможности родителей, педагогов и специалистов в сфере раннего обучения. Возможности использования современного компьютера способствуют наиболее полной и успешной реализации развития способностей ребенка. ИКТ позволяют развивать интеллектуальные, творческие способности, умение самостоятельно приобретать новые знания. ИКТ дает возможность воспитателю заложить потенциал обогащенного развития личности ребенка. Практика показала, что значительно возрастает интерес детей к занятиям, повышается уровень познавательных возможностей.

Использование новых непривычных приёмов объяснения и закрепления, тем более в игровой форме, повышает уровень произвольного внимания детей, помогает развить произвольное внимание. Информационные технологии обеспечивают личностно-ориентированный подход. Вне занятий компьютерные игры помогают закрепить знания детей; их можно использовать для индивидуаль-

ных занятий с детьми, опережающими сверстников в интеллектуальном развитии или отстающих от них; для развития психических способностей, необходимых для интеллектуальной деятельности: восприятия, внимания, памяти, мышления, развития мелкой моторики.

Применение воспитателем ИКТ позволяет не только обогащать знания, использовать компьютер для более полного ознакомления с предметами и явлениями, находящимися за пределами собственного опыта ребенка, но и повышает креативность ребенка.

Технологии ТРИЗ (теория решения изобретательных задач) используется для развития у дошкольников изобретательской смекалки, творческого воображения, диалектического мышления. ТРИЗ помогает воспитателю не просто развивать фантазию детей, а научить мыслить системно, с пониманием происходящих процессов, способствует воспитанию у детей качеств творческой личности, понимающей единство и противоречие окружающего мира, самостоятельно решающей свои маленькие проблемы. Разрешение противоречий – ключ к творческому мышлению.

Дидактические игры с использованием технологий ТРИЗ используются воспитателем во всех областях образовательной деятельности. Например, дидактическая игра «Хорошо – плохо» учит выявлению противоречий в объекте, явлении, когда что-то в нем хорошо, а что-то плохо, что-то вредно, что-то мешает, а что-то нужно. Система игровых и сказочных задач позволяет воспитателю научить детей разрешению противоречий. Например, задача: «Как можно перенести воду в решете?»

Используя технологии ТРИЗ, воспитатель учит детей искать и находить свое решение. Изобретательство детей выражается в творческой фантазии, в воображении, в придумывании чего-то нового. Решение сказочных задач и придумывание новых сказок включает в себя разные виды детской деятельности – игровую деятельность, речевую, рисование, лепку, аппликацию, конструирование.

Технологии ТРИЗ дают воспитателю и детям методы и инструменты творчества, владея которыми дети и взрослые могут легче найти общий язык, понять друг друга.

Данные технологии мы используем на протяжении достаточно длительного периода времени, и они зарекомендовали себя на высоком уровне. Ежедневное, систематическое использование вышеперечисленных технологий дает положительную динамику в развитии детей (по результатам внутрифирменного мониторинга образовательного учреждения).

Библиографический список

1. Ахутина, Т. В. Здоровьесберегающие технологии обучения: индивидуально-ориентированный подход / Т. В. Ахутина // Школа здоровья. – 2000. – Т. 7. – № 2. – С. 21-28.
2. Григорович, Л. А. Педагогика и психология : учеб. пособие для студентов вузов / Л. А. Григорович. – М. : Гардарики, 2003. – 475 с. – ISBN 961-5-456-900-4-7.
3. Евдокимова, Е. С. Технология проектирования в ДОУ : пособие для работников ДОУ / Е. С. Евдокимова. – М. : Сфера, 2006. – 64 с. – ISBN 961-79456-5566-1.
4. Тимофеева, Л. Л. Комплексные развивающие занятия в старшей группе ДОУ / Л. Л. Тимофеева, А. И. Уман. – М. : РПА, 2006. – ISBN 678-566-987.
5. Завзеева, В. Дошкольное образование за рубежом : история и современность / В. Завзеева. – М. : Сфера, 2007. – 123с. ISBN 961-8997-322-1.

Е. С. Бобрус

*Научный руководитель: кандидат психологических наук,
доцент А. Ю. Швацкий*

Индивидуальные особенности видов памяти старших школьников

На среднем и старшем этапах обучения, то есть в подростковом и юношеском возрастах, активно идет процесс как личностного, так и познавательного развития.

Уже в подростковом возрасте происходят важные процессы, связанные с перестройкой памяти. Активно начинает развиваться логическая память и скоро достигает такого уровня, что ребенок переходит к преимущественному использованию этого вида памяти, а также произвольной и опосредствованной памяти. Как реакция на ча-

стое практическое употребление в жизни логической памяти, замедляется развитие механической. Вследствие появления в школе многих новых учебных предметов увеличивается количество информации, которую должен запомнить подросток, в том числе механически. У него возникают проблемы с памятью, и жалобы на плохую память в данном возрасте встречаются намного чаще, чем у младших школьников. Наряду с этим появляется интерес к способам улучшения запоминания [13, 144].

А. Н. Леонтьев исследовал, как идет развитие двух основных видов памяти – непосредственной и опосредованной – в течение детства и установил особенности их преобразования в старшем школьном возрасте. Он показал, что с увеличением возраста происходит постепенное улучшение непосредственного запоминания, быстрее, чем опосредствованного. Одновременно с этим от дошкольного к младшему школьному возрасту увеличивается разрыв между продуктивностью непосредственного и опосредствованного запоминания. Затем – уже в подростковом и юношеском возрасте – прирост продуктивности непосредственного запоминания замедляется и одновременно с этим увеличивается продуктивность опосредствованного запоминания.

С возрастом меняются и отношения между памятью и мышлением. В детском возрасте память является одной из основных психических функций, и в зависимости от нее строятся все остальные процессы. Мышление ребенка этого возраста во многом определяется его памятью: мыслить – значит вспоминать. Если в младшем школьном возрасте мышление обнаруживает высокую корреляцию с памятью и развивается в непосредственной зависимости от нее, то решающий сдвиг в отношениях между памятью и другими психическими функциями происходит в подростковом возрасте. Исследования памяти детей данного возраста показали, что для подростка вспоминать – значит мыслить. Его процесс запоминания сводится мышлению, к установлению логических отношений внутри запоминаемого материала, а припоминание заключается в восстановлении материала по этим отношениям.

Кроме возрастных особенностей развития памяти, существуют индивидуальные различия данного познавательного процесса у разных людей.

Говоря о типах памяти, необходимо иметь в виду, что особенности процессов запоминания зависят от того, кто и что запоминает, от конкретного отношения данной личности к тому, что подлежит запоминанию.

Рассматривая возрастные различия в скорости запоминания и в качественном своеобразии процессов заучивания, А. А. Смирнов выдвигает следующие положения [8, 321]:

1. При запоминании всех видов материала с возрастом происходит значительная перестройка мнемической деятельности, выражающаяся в следующем:

- увеличивается арсенал рациональных приемов опосредованного запоминания;
- увеличивается количество случаев использования разных мнемических приемов;
- возрастает число испытуемых, применяющих эти приемы;
- уровень овладения мнемическими приемами становится более высоким;
- применение этих приемов более сознательное, намеренное.

2. Всем указанным выше качественным различиям и процессам соответствуют различия и в количественных показателях:

- преимущественное использование в 9-м и 11-м классе, в отличие от 2-го, эффективных способов заучивания при запоминании чисел, фраз и текстов объясняет увеличение продуктивности восприятия именно по этим видам материала;
- в старших классах, по сравнению с младшими, увеличение воспринимаемого материала и уменьшение числа ошибок при воспроизведении находятся в прямой зависимости от уровня овладения приемами логического запоминания;
- учащиеся, обнаружившие более широкое использование приемов опосредованного запоминания, в большинстве случаев дали более высокие показатели продуктивности (быстроты) заучивания.

Таким образом, мы видим, что процесс развития памяти. В школьном возрасте имеет ряд особенностей. Так, происходит перестройка памяти, в частности, наблюдается активное развитие одних видов памяти и замедляется развитие других. Изменяется соотношение между непосредственным и опосредованным запоминанием, между памятью и мышлением. Эти изменения, а также индивидуальные различия памяти должны непременно учитываться в процессе обучения как со стороны учащихся, так и со стороны учителя. Эти знания в состоянии помочь ему правильно сориентировать процесс обучения какому-либо предмету, а также дать методические рекомендации учащимся по преодолению проблем запоминания материала, часто встречающихся в старших классах.

Практикой школы уже давно доказано, что каждый школьник, не имеющий каких-либо органических дефектов, может усвоить знания в объеме школьной программы, однако не во всех случаях удается достигнуть необходимого уровня усвоения, и отдельные учащиеся с трудом усваивают учебный материал [13, 146].

Проблема успеваемости очень сложна, ее исследование предполагает множество различных подходов, но все они группируются вокруг двух основных аспектов рассмотрения проблемы:

- 1) как учитель учит;
- 2) как школьник учится и как при этом осуществляется его развитие.

Успеваемость – степень полноты, глубины, сознательности и прочности знаний, умений и навыков, усвоенных учащимися в соответствии с требованиями учебной программы.

Специалисты разных отраслей психолого-педагогической науки уделяли преимущественное внимание одной или другой стороне проблемы успеваемости. Так, дидакты основным объектом изучения делают педагогические условия, особенности учебно-воспитательного процесса, которые способствуют преодолению неуспеваемости. Психологи же направляют внимание на изучение особенностей личности неуспевающих учащихся, проявляющихся в процессе учения, на выявление своеобразия самого процесса их учебной деятельности.

В. И. Самохвалова выделяет три показателя, на основе которых могут быть рассмотрены различия в поведении детей и особенности их личности:

- 1) отношение к учению;
- 2) организация учебной работы;
- 3) усвоение знаний и навыков.

Эти показатели могут по-разному проявляться у детей с одинаковой успеваемостью, так как не обнаруживается однозначных связей между степенью успешности в учении и отношением к учению. Характеризуя группы детей с одинаковой успеваемостью, можно выделить какую-либо одну группу черт, которая определяет все остальное. Это положение развивается в одной из работ А. С. Славиной, где автор подробно описывает особенности мыслительной деятельности неуспевающих детей, названной «интеллектуальной пассивностью». Данная «пассивность» проявляется в нежелании думать, в стремлении избежать всяких умственных усилий. В своих работах М. Н. Волокитина опирается на отношение учащихся к учебе. Она считает, что учащиеся с высокоразвитым чувством ученического долга компенсируют прилежанием трудности в учении. Ученики, которые формально относятся к учебным занятиям, убеждены в непосильности разрешения имеющихся у них проблем [5, 163].

Работы Н. А. Менчинской и З. И. Калмыковой показали, что учащиеся не знают рациональных приемов запоминания учебного материала и не умеют мыслить, что они не обучены этим умениям.

Понятие «обучаемость» использовал Б. Г. Ананьев, трактуя этот термин как восприимчивость ребенка к обучению.

Различие в обучаемости проявляется у школьников достаточно широко при усвоении различных предметов и в разных видах деятельности, а также характеризуется относительной устойчивостью.

Г. П. Антонова в своих исследованиях пришла к выводу, что относительная устойчивость «стиля» умственной работы, проявляющаяся у школьников в процессе решения различных учебных задач, свидетельствует о том, что у них сформировались в большей или в меньшей степени качество или свойство ума. Но это не означает, что дети, обнаруживающие пониженную обучаемость, обречены на по-

стоянные неудачи в учении. Это свидетельствует о том, что у них сформировались некоторые отрицательные качества ума, которые проявляются, когда предъявляются требования к самостоятельной умственной деятельности. Необходима поэтому длительная специальная работа, направленная не только на обогащение детей знаниями, умениями и навыками, но и, прежде всего, на изменение качеств их мыслительной деятельности, на изменение сформированного у них подхода к процессу усвоения знаний и применения их решению новых задач [13, 152].

Таким образом, обучаемость, то есть способность к учению, является индивидуальным, относительно устойчивым свойством личности. Высокая обучаемость способствует более интенсивному умственному развитию. Однако с высоким умственным развитием может сочетаться относительно более низкая обучаемость, которая компенсируется большой трудоспособностью. Данные выводы отмечаются в работах А. А. Бударного и Н. С. Лейтеса.

Н. С. Лейтес ввел понятие «психологических компонентов усвоения», под которыми он понимал связанные многогранные стороны психики учащихся, без активизации и соответствующей направленности которых обучение не достигает цели. К таким компонентам относятся:

- 1) положительное отношение учащихся к учению;
- 2) процессы непосредственного чувственного ознакомления с материалом;
- 3) процесс мышления как процесс активной переработки полученного материала;
- 4) процесс запоминания и сохранения полученной и обработанной информации.

Многие психологи, анализируя процесс обучения, отмечают, что он является недостаточно управляемым процессом. Один из возможных путей сделать обучение управляемым процессом – специальная организация процесса усвоения как процесса заданного. Наиболее разработанной в этом направлении является система обучения, основанная на теории поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина. Согласно этой теории совершаются процессы ин-

териоризации действий – постепенного преобразования внешних действий во внутренние, умственные. Соответственно этому и строится процесс обучения. Поиски других возможностей управления процессом обучения связаны с разработкой психологических основ программированного обучения (Л. Н. Ланда и др.). Программированное обучение предполагает такую организацию обучения, когда обучающийся не может сделать следующего «шага» в усвоении, не овладев предыдущими. Ученик все время дает информацию о том, как он усваивает материал. Обратная связь действует все время и позволяет регулировать процесс в соответствии с индивидуальными особенностями усвоения, обеспечивается активность каждого ученика. Каждый ученик обучается в оптимальном для него темпе, ритме, стиле.

Библиографический список

1. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М. : Форм, 2000. – 320 с.
2. Глейтман, Г. Основы психологии / Г. Глейтман. – СПб. : Речь, 2001.
3. Ильина, М. К. Психология памяти / М. К. Ильина. – Новосибирск, 2000.
4. Максименко, С. Д. Общая психология / С. Д. Максименко. – М. : «Рефл-бук» : «Ваклер», 2004. – 528 с. – Серия «Образовательная библиотека».
5. Немов, Р. С. Психология : учебник для студентов высших педагогических учебных заведений : в 2 кн. / Р. С. Немов. – 5-изд. – М. : Гуманитарное издательство центр Владос, 2006. – 608 с.
6. Немов, Р. С. Психология. Кн. 1. Общие основы психологии : учебник для студентов высших педагогических учебных заведений / Р. С. Немов. – 5-е изд. – М. : Гуманитарное издательство центр Владос, 2006. – 687 с.
7. Першина, Л. А. Возрастная психология / Л. А. Першина. – М. : Академический проект, 2004.
8. Психология типологизации старшеклассников по факту успеваемости / под ред. М. М. Басимова // Мир психологии. – 2007. – № 4. – С. 142-158.
9. Психология памяти / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер и В. Я. Романова. – М., 2002. – 816.
10. Смирнов, А. А. Индивидуальные различия памяти в школьном возрасте / А. А. Смирнов. – М. : Мир, 2001. – 216 с.
11. Школьная успеваемость : практическое пособие для школьных психологов / Л. С. Колмагорова. – М. : Владос-Пресс, 2002. – 352 с.

Е. О. Болянова*Научный руководитель: кандидат педагогических наук М. С. Мантрова*

К проблеме изучения ценностных ориентаций в зарубежной и отечественной психологии

Осмысление ценностей человеческого бытия является одной из самых важных задач современного научного знания. Проблема ценностей волновала умы великих философов и мыслителей еще со времен античной Греции.

Сократ, считающийся основателем этики, первым из философов античности пытался найти ответ на вопрос о том, что такое благо, добродетель и красота сами по себе, вне зависимости от поступков или вещей, которые обозначаются этими понятиями. По его мнению, знание, достигаемое посредством определения этих основных жизненных ценностей, лежит в основе нравственного поведения. С точки зрения Сократа, благо («агатом») определяется как таковое при соответствии его поставленной человеком цели. Как отмечает Г. П. Выжлецов, «введение Сократом принципа целесообразности, общего для блага и красоты, возводит их из оценочных понятий («хорошее», «прекрасное») в ранг идеальных ценностей [1].

Аристотель, рассматривая в «Большой этике» отдельные виды благ, впервые вводит термин «ценимое» («тинима»). Он выделяет ценные («божественные», такие, как душа, ум) и хвалимые (оцененные, вызывающие похвалу) блага, а также блага-возможности (власть, богатство, сила, красота), которые могут использоваться как для добра, так и для зла. Таким образом, в отличие от Сократа, у Аристотеля, по его собственным словам, «благо может быть и может не быть целью» [2].

Т. Гоббс впервые ставит вопрос о субъективности, относительности ценностей, поскольку «то, что один человек называет мудростью, другой называет страхом; один называет жестокостью, а другой – справедливостью... и тому подобное» [2]. По его представлению, ценностные суждения обусловлены человеческими интересами и склонностями и поэтому не могут быть истинными в научном смысле. Б. Спиноза еще более критически относится к ценностным понятиям, являющимся, по

его словам, лишь «предрассудками», которые только мешают достижению людьми своего счастья. Он полагает очевидным, что «умный человек выберет своей целью свою пользу» [2].

Попытка придать научное значение этическим ценностям личности была предпринята И. Кантом, для учения которого характерно представление об «автономии» моральных ценностей от какого-либо высшего источника. В отличие от большинства своих предшественников, признающих религиозное происхождение ценностей, Кант полагает, что мораль и долг существуют в разуме и не нуждаются ни в какой божественной цели. Напротив, из морали возникает цель, имеющая сама по себе «абсолютную ценность» – личность каждого отдельного человека. Кант утверждает, что любое разумное создание «существует как цель сама по себе, а не только как средство», в отличие от предметов, существование которых зависит не от нашей воли, а от природы, которые «имеют, тем не менее, если они не наделены разумом, только относительную ценность как средства» [3].

Начало собственно аксиологического этапа научного знания обычно связывается с работами одного из основоположников медицинской психологии Р. Г. Лотце, который ввел понятие «значимость» как критерий истины в познании и, по аналогии, понятие «ценность» как критерий этического в поведении [7]. Аксиологический этап характеризуется окончательным разделением понятий реальности и ценности как объекта желаний и устремлений человека.

Собственно в психологии проблема ценностей личности и общества с самого начала заняла важное место, став предметом «высшей» (в терминологии В. Вундта) ее области. По словам В. Дильтея, главным предметом анализа «описательной», или «понимающей», психологии является «душевная жизненная связь», включающая «как основные отношения наших представлений, так и постоянные определения ценностей, навыки нашей воли и господствующие целевые идеи» и содержащая, таким образом, «правила, которым, хотя мы часто это и не сознаем, наши действия подчиняются» [4]. Содержанием душевной жизни, по В. Дильтею, являются эмоции, чувства, представляющие собой личностное выражение ценности: «Для нас имеет

ценность лишь пережитое в чувствах... ценность неотделима от чувства».

В австрийской психологической школе (А. Мейнонг, Х. Эренфельс, И. Крейбиг) ценности понимаются как исключительно субъективный феномен. По Х. Эренфельсу, ценность объекта определяется его желаемостью, которая, в свою очередь, определяется возможностью получения удовольствия. Иерархия ценностей, таким образом, выстраивается исходя из способности объектов приносить удовольствие либо неудовольствие. А. Мейнонг сводит понятие ценности к возможности переживания некоего субъективного «чувства ценности». По его словам, ценность приписывается какому-либо предмету постольку, поскольку есть «кто-нибудь, для кого ценность есть ценность» [7]. В этом же смысле им используется понятие «личные ценности», то есть ценности «для кого-нибудь».

Для большинства теорий, которые можно отнести к «биологическому», или «естественнонаучному», «этажу» психологии, ценности не являются научными, то есть эмпирически верифицируемыми категориями. Наиболее ярко, по нашему мнению, это формулируется в теории К. Левина, который сознательно исключает ценностные суждения из системы научных психологических понятий. Он справедливо подчеркивает, что «психология выходит за пределы классификации только по ценностному основанию».

В бихевиоризме ценности также оказываются полностью исключенными из сферы научного изучения человеческой природы. По словам Б. Скиннера, «ценностные суждения лишь там выходят на верный след, где этот след оставила наука. А когда мы научимся планировать и измерять мелкие социальные взаимодействия и другие явления культуры с такой же точностью, какой мы располагаем в физической технологии, то вопрос о ценностях отпадет сам собой». Для бихевиористов «этика, мораль и ценности – не более чем результат ассоциативного научения» [7].

Классический психоанализ З. Фрейда концентрирует внимание на внутренних биологических факторах развития личности. Как пишут Дж. Фейдимен и Р. Фрейгер, «все мышление Фрейда покоится на предпосылке, что тело – единственный источник душевного опыта.

Он предполагал, что придет время, когда все душевные феномены смогут быть объяснены прямыми ссылками на физиологию мозга» [18]. В основу поведения человека психоанализ ставит неосознаваемые инстинктивные влечения Ид, которые служат импульсом к удовлетворению биологических потребностей в соответствии с принципом удовольствия. По словам Фрейда, «естественно, Ид не знает ценностей, добра и зла, морали». Однако, вопреки распространенному мнению, теория З. Фрейда все-таки подразумевает определенную ценностно-нормативную регуляцию поведения человека [7].

Социальные аспекты развития личности, лишь косвенно затрагиваемые З. Фрейдом, получили дальнейшее развитие в работах его последователей – А. Адлера, К. Хорни, Э. Фромма, Г. Салливена. В индивидуальной психологии А. Адлера важное место занимает концепция «социального интереса», понимаемого как чувство общности, стремление вступать в социальные отношения сотрудничества, как источник активности личности, противопоставляемый либидо Фрейда. Социальный интерес формируется в процессе идентификации и является «барометром нормальности». Как отмечают Л. Хьелл и Д. Зиглер, «акцент, сделанный в его теории на социальном интересе как существенном критерии психического здоровья, способствовал появлению концепции ценностных ориентаций в психотерапии» [5].

По словам Э. Фромма, главной функцией классического психоанализа было «развенчать ценностные суждения и этические нормы, продемонстрировав, что они представляют собой рационализацию иррациональных – и часто неосознаваемых – желаний и страхов и, следовательно, не могут претендовать на объективную значимость». Он полагал, что в попытке утвердить психологию в качестве естественной науки «психоанализ сделал ошибку, оторвав психологию от проблем философии и этики» [7].

Центральным понятием теории личности К. Роджерса является «самость», которая им определяется как «организованная, подвижная, но последовательная концептуальная модель восприятия характеристик и взаимоотношений «Я» или самого себя и вместе с тем система ценностей, применяемых к этому понятию» [5]. По его мнению, в структуру самости входят как «непосредственно переживаемые орга-

низмом», так и заимствованные, «интроецируемые» ценности, которые человеком ошибочно интерпретируются как собственные. Как пишет Роджерс, «именно организм поставляет данные, на основе которых формируются ценностные суждения». Он полагает, что и внутренние, и внешние ценности формируются или принимаются, если воспринимаются «физиологическим аппаратом», как способствующие сохранению и укреплению организма – «именно на этом основании усваиваются взятые из культуры социальные ценности». Однако Роджерс упоминает все же и о необходимости осознания возникающих переживаний как основе ценностных представлений.

Как справедливо отмечает А. Маслоу, «здоровые люди наверняка делают «правильный выбор» в биологическом смысле, но также, вероятно, и в других смыслах» [7]. По его меткому выражению, «выбранные ценности и есть ценности», при этом действительно правильный выбор – это тот, который ведет к самоактуализации. Выбор человеком высших ценностей предопределен самой его природой, а не божественным началом или чем-либо другим, находящимся за пределом человеческой сущности. При наличии свободного выбора человек сам «инстинктивно выбирает истину, а не ложь, добро, а не зло» и тому подобное. Говоря о природности, естественности внутренних «психобиологических» ценностей, Маслоу подчеркивает, тем не менее, что «любые инстинктивные склонности человека гораздо слабее сил цивилизации» [7]. Г. Оллпорт, полагая, что источником большинства ценностей личности является мораль общества, выделяет также ряд ценностных ориентаций, не продиктованных моральными нормами, например, любознательность, эрудиция, общение и так далее. Моральные нормы и ценности формируются и поддерживаются посредством внешнего подкрепления. Они выступают, скорее, в качестве средств, условий достижения внутренних ценностей, являющихся целями личности. Преобразование средств в цели, превращение внешних ценностей в ценности внутренние Оллпорт называет «функциональной автономией», понимаемой им как процесс трансформации «категорий знания» в «категории значимости». «Категории значимости» возникают при самостоятельном осознании смысла полученных извне «категорий знания» [7].

Понятие «ценностная ориентация» появилось в науке в связи разработкой теории ценностей в 60-х годах, а еще раньше, в 50-х годах, разработкой в психологической литературе теории мотивации. С. А. Рубинштейн говорил о необходимости понятия, обозначающего устойчивое отношение личности к различного рода внешним ситуациям, в основном однородным. Так как мотивы в психологии понимаются как устойчивые временные состояния, представляющие собой реакцию человека именно на конкретную жизненную ситуацию, то наделение мотива качеством устойчивости и способностью к обобщению позволило говорить о новых моментах в содержании этого понятия. Ценностные ориентации рассматриваются как «важнейшие элементы структуры личности», закрепленные жизненным опытом индивида, всей совокупностью его переживаний и ограничивающие значимое, существенное для данного индивида от незначимого, несущественного [3].

В работе Б. Г. Ананьева ценностные ориентации характеризуются как направленность личности на те или иные ценности: связь с миром человеческих ценностей и принадлежность не просто к сознанию, а к поведению личности, их практически действенный характер [2]. В связи с тем, что ценностные ориентации являются компонентом не только сознания, но и поведения, избирательность отнюдь не ограничивается рациональным предпочтением или выбором той или иной ценности. Она должна стать достоянием духовной жизни индивида, превратиться в его убеждения [2]. Ценностные ориентации человека динамичны: они видоизменяются с возрастом, по мере накопления опыта, получения образования и так далее.

С. Л. Рубинштейн указывал, «что в деятельности человека по удовлетворению непосредственных общественных потребностей выступает общественная шкала ценностей. В удовлетворении личных и индивидуальных потребностей через посредство общественно полезной деятельности реализуется отношение индивида к обществу и соответственно соотношение личностного и общественно значимого». И далее: «Наличие ценностей есть выражение небезразличия человека по отношению к миру, возникающего из значимости различных сторон, аспектов мира для человека, для его жизни».

В. Э. Чудновским выделены два признака адекватности смысло-жизненной ориентации:

1) «реалистичность» смысла жизни, то есть соответствие смысла жизни, с одной стороны, наличным, объективным условиям, необходимым для его реализации, с другой — индивидуальным возможностям человека;

2) «конструктивность» смысла жизни, то есть степень его позитивного (или негативного) влияния на процесс становления личности и успешность деятельности человека [6].

В. Франкл дал очень подробную характеристику данной потребности человека. По его мнению, поиск цели своего существования свойственен думающим людям, обеспечившим к тому же все свои базовые потребности. Смысло-жизненные ориентации каждого человека — это набор свойственных только данной личности ценностей и целей, которые она выбрала как основополагающие своего существования. Особенность данной потребности заключается в уникальности её понимания каждым человеком, а, следовательно, невозможно определить готовые клише наиболее успешных целей существования, что и создаёт трудности их изучения и развития.

Понятие ценностных ориентаций было введено в послевоенной социальной психологии как аналог философского понятия ценностей, однако четкое концептуальное разграничение между этими понятиями отсутствует. Но различия были либо по параметру «общее — индивидуальное», либо по параметру «реально действующее — рефлекторно сознаваемое» в зависимости от того, признавалось ли наличие индивидуально-психологических форм существования ценностей, отличных от их присутствия в сознании [2].

В социальной психологии понятие «ценностные ориентации» используется в двух значениях:

1) «идеологические, политические, моральные, эстетические и другие основания оценок субъектом действительности и ориентации в ней;

2) способ дифференциации объектов по их значимости — формируются при усвоении социального опыта и обнаруживаются в целях, идеалах, убеждениях, интересах и других проявлениях личности» [6].

Только социально зрелая личность может осознанно сделать свой выбор.

Чтобы реализовать ценностные предпочтения, человек нуждается в предмете, имеющем цену. Несмотря на то, что существует большое количество отличий между двумя этими понятиями, цена и ценность накрепко связаны средствами реализации и средствами укрепления ценностного отношения. Например, нельзя признать добрым того, кто ни разу ни с кем не разделил кусок хлеба.

Ценности существуют как многоуровневая система, в которой есть высшие ценности – ценности-цели и второстепенные – ценности-средства. Ценности личности образуют систему ее ценностных ориентаций, то есть систему важнейших качеств личности. Эти ценностные ориентации определяют некоторую основу сознания и поведения личности, они обуславливают ее развитие и формирование.

Система нравственных ценностных ориентаций как идеал воспитания представляет собой интегративное личностное образование, выражающееся в направленности личности на идею гуманизма, раскрывающуюся через категории достоинство, ответственность, доброта, уважение, сочувствие, содействие, и характеризующуюся переходом от эмоционально-положительной оценки к оценочному суждению, побуждающему активность человека по ее присвоению.

Система ценностных ориентаций, являясь психологической характеристикой зрелой личности, одним из центральных личностных образований, выражает содержательное отношение человека к социальной действительности и в этом качестве определяет мотивацию его поведения, оказывает существенное влияние на все стороны его деятельности. Как элемент структуры личности ценностные ориентации характеризуют внутреннюю готовность к совершению определенной деятельности по удовлетворению потребностей и интересов, указывают на направленность ее поведения.

Таким образом, теоретические концепции второй половины XX века и, прежде всего, отечественная традиция раскрывают психологическую природу ценностей через введение практически тождественных понятий «ценностные ориентации личности» и «личностные ценности», которые различаются, по существу, лишь отношением

ценностей, скорее, к мотивационной либо смысловой сферам. Ценностные образования, рассматриваемые как важнейший функциональный компонент структуры личности, становятся, тем самым, предметом анализа общей психологии [7].

Библиографический список

1. Аристотель. Сочинения : в 4 т. : пер. с древнегреч. / Аристотель. – М. : Мысль, 1976 (Т. 1). – 550 с., 1978 (Т. 2). – 687 с., 1981 (Т. 3). – 613 с., 1984 (Т. 4). – 830 с. Серия: Философское наследие.
2. Артюхова, Ю. В. Ценности и воспитание / Ю. В. Артюхова // Педагогика. – 1999. – № 4. – С. 117-121.
3. Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания : учебник для вузов / Б. Г. Ананьев. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1968. – 338 с.
4. Дильтей, В. Описательная психология / В. Дильтей // История психологии (10-е – 30-е гг. Период открытого кризиса) : тексты / под ред. П. Я. Гальперина, А. Н. Ждан. – М. : Изд-во МГУ, 1992. – 2-е изд. – С. 319-346.
5. Хьелл, Л. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб. : Питер-Пресс, 1997. – 608 с.
6. Чудновский, В. Э. Становление личности и проблема смысла жизни / В. Э. Чудновский. – М. : МОДЭК, 2005. – 375 с.
7. Яницкий, М. С. Ценностные ориентации личности как динамическая система / М. С. Яницкий. – Кемерово : Кузбассвузиздат, 2000. – 204 с.

А. С. Буйских, Д. В. Кишкин, Д. Р. Суров
*Научный руководитель: кандидат психологических наук,
 доцент Н. Г. Попрядухина*

Изучение отношения современных подростков к употреблению алкогольных и алкогольсодержащих веществ

В современной социально-экономической и политической ситуации подросткам очень сложно адаптироваться в обществе, так как далеко не все учащиеся подросткового возраста могут взаимодействовать с реальностью, а также приспособиться к окружающему миру. Единственным способом достижения своих целей для подростков, по нашему мнению, является борьба с действительностью, попытка переделать реальность под себя. Все это проявляется в их девиантном поведении, в том числе и принятии алкогольных и алкогольсодержа-

щих веществ. А это, в свою очередь, «убивает» организм подростка, приводит к физической и психической зависимости, подросток уже не может обходиться и проживать без алкоголя, вследствие чего часто возникают серьезные проблемы со здоровьем, это также может привести к летальному исходу [1].

В экспериментальном исследовании принимали участие 118 подростков в возрасте от 15 до 18 лет. Наш выбор был обусловлен тем, что девиантное поведение, как правило, складывается в этом возрасте и обусловлено своеобразным переходом личности от незрелости к зрелости, от детства к взрослости, этот процесс пронизывает все стороны развития подростка.

Задачи экспериментального исследования:

1. Выявление мотивов, обуславливающих употребление подростками алкогольных и алкогольсодержащих веществ.
2. Определение эмоциональной оценки подростками лиц, употребляющих алкогольные и алкогольсодержащие вещества.
3. Выявление алкогольной «заинтересованности» подростков.
4. Пропагандирование здорового образа жизни.

С целью выявления мотива употребления алкогольных и алкогольсодержащих веществ подростками, мы предложили испытуемым определить доминирующие мотивы употребления молодежью алкогольных и алкогольсодержащих веществ.

Анализ результатов исследования показал, что подростки принимают алкогольные и алкогольсодержащие вещества чаще всего в компании сверстников, как правило, в этих группах подростки ищут взаимопонимание, принятие и поддержку, то есть суррогат той любви, которую они недополучили в семье и в школе. Большинство современных подростков хорошо информированы о проблеме употребления алкогольных и алкогольсодержащих веществ. Впервые эту информацию они получили в 14-17 лет из СМИ, газет и от своих друзей или знакомых.

С целью выявления отношения подростков к молодежи, употребляющих алкогольные и алкогольсодержащие вещества, мы провели опрос, в котором попросили испытуемых выразить свое отношение к лицам, употребляющим эти вещества.

Анализ результатов исследования показал, что большинство современных подростков негативно относятся к употреблению алкогольных и алкогольсодержащих веществ.

Однако 17% испытуемых подростков считают, что употреблять алкогольные и алкогольсодержащие вещества – это нормально и даже престижно и интересно.

Также была выделена группа подростков, составляющая 9%, которые открыто не высказывают своего отношения к лицам, употребляющим наркотики. Они говорят о «модности» и «престижности» употребления наркотиков. Эти испытуемые пока еще внешне ничем не отличаются от других подростков, однако они боятся говорить о том, что они сами употребляют алкогольные и алкогольсодержащие вещества, так как, по нашему мнению, они боятся негативной реакции со стороны сверстников и общества в целом.

Для полного анализа данной проблемы мы провели еще одно исследование, целью которого была попытка выявить алкогольную «заинтересованность» подростков, а также проверить степень усвоения антиалкогольной информации и степень устойчивости подростков к алкогольному давлению.

В результате проведенного исследования было выявлено, что большинство испытуемых ратуют за здоровый образ жизни, они уже давно имеют твердое убеждение, что алкогольные и алкогольсодержащие вещества способны нанести только огромный вред их здоровью и общему состоянию организма. Поэтому единственный способ оставаться здоровым – это вести здоровый образ жизни, заниматься спортом и любым другим интересным и познавательным мероприятием и уметь отказаться от предложения употреблять алкогольные и алкогольсодержащие вещества, не поддаваться влиянию окружающих подростков, иметь силу воли и свое собственное, негативное отношение к их употреблению. Однако та группа подростков, которая высказывала нейтральное и положительное отношение к лицам, употребляющим алкогольные и алкогольсодержащие вещества, и в этом исследовании показала склонность и «заинтересованность» к их употреблению.

На наш взгляд, необходимо прививать с раннего детства здоровый образ жизни ребенку, воспитывать в нем сильную, интересную личность, которая могла бы отказаться от употребления алкогольных и алкогольсодержащих веществ, занималась спортом и развивала в себе только здоровые интересы. Поэтому мы считаем, что родители и педагоги должны больше уделять внимания данной проблеме и воспитывать здоровую личность в каждом ребенке [4]. На этом основании, по нашему мнению, перед образованием, Минздравом Российской Федерации и всем обществом стоит задача не только повышения уровня воспитания подрастающего поколения, но и проведения профилактики алкоголизма и формирования отрицательного отношения к алкогольным и алкогольсодержащим веществам в подростковой среде.

Библиографический список

1. Бодалев, А. А. Личность в общении / А. А. Бодалев. – М. : Педагогика, 1983. – 272 с.
2. Бойко, В. В. Энергия эмоций в общении : взгляд на себя и на других / В. В. Бодалев. – М. : Наука, 1996. – 154 с.
3. Борисов, А. Роскошь человеческого общения / А. Борисов. – М. : Менеджер, 2000. – 176 с.
4. Глозман, Ж. М. Общение и здоровье личности : учеб. пособие / Ж. М. Глозман. – М. : Академия, 2002. – 199 с.
5. Знаков, В. В. Понимание в познании и общении / В. В. Знаков. – М. : Ин-т психологии РАН, 1994. – 237 с.
6. Станкин, М. Психология общения : курс лекций / М. Станкин. – М. : МПСИ, 2000. – 304 с.

В. А. ЗаугольниковаНаучный руководитель: кандидат психологических наук,
доцент Я. Г. Тихонова**Проблема распространения и способов предупреждения
употребления поверхностно-активных веществ
(курительных смесей)**

Распространение поверхностно-активных веществ (ПАВ) – курительных смесей, особенно в молодежной среде, вызывает озабоченность со стороны органов власти, правоохранительных органов и общественности. Курительные смеси (которые чаще называют по виду одной из них – «Спайс» (англ. *Spice – специя*)) появились в начале XXI века и продавались под видом благовоний. Во многих европейских странах быстро заметили скрытую угрозу и незамедлительно отреагировали запретом на распространение и использование курительных смесей [2]. В России 21. 01. 2010 г. также вступило в силу постановление № 1186 «О внесении изменений в некоторые постановления Правительства РФ по вопросам, связанным с оборотом наркотических средств», согласно которому, к перечню наркотических средств и психотропных веществ, оборот которых в Российской Федерации запрещен, добавились 23 синтетических каннабиноида, входящих в состав курительных смесей [1, 3].

В период с 2011 по 2013 годы выявлено 734 синтетических наркотика. При этом в список наркотических средств внесено всего 44 вида. Дело в том, что для внесения нового вещества в список запрещенных нужно признать его наркотически и психоактивным. Но процесс проверки действия и составления формулы опасного вещества занимает несколько месяцев. За это время производители переписывают эту самую формулу, и вскоре новая курительная смесь появляется в продаже [3, 5, 6].

Бороться с курительными смесями сложно, потому что их с запозданием включают в список запрещенных веществ, а также потому, что распространение происходит через Интернет.

В связи с актуальностью данной проблемы нами была сформулирована тема исследования: «Опытно-экспериментальное исследо-

вание проблемы распространения и способов предупреждения употребления ПАВ (курительные смеси).

Гипотеза исследования: если на законодательном уровне будут приняты комплексные меры по ужесточению наказания за незаконное производство, сбыт, изготовление, переработку, приобретение, хранение, перевозку психоактивных веществ, то значительно снизится уровень продаж и процент потребления этих наркотических средств.

Цель исследования: изучить проблему распространения «Спайса» в России и выявить наиболее адекватные пути ее решения.

Объект исследования: психоактивные курительные смеси.

Предмет исследования: возможность реализации «Спайса» через Интернет.

Аналитическое исследование Интернет-ресурсов и печатной литературы

С целью выявления сложившейся ситуации вокруг распространения «Спайса» в городах России нами был проведен анализ Интернет-ресурсов, а также печатной литературы.

Результаты анализа подтвердили, что ситуация с распространением курительных смесей в области и по России в целом остается напряженной. В СМИ появились сообщения о том, что в некоторых регионах страны ситуация, связанная с распространением курительных смесей, имеющих наркотический эффект, катастрофически ухудшается. Результаты анализа представлены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты анализа ситуации, связанной с распространением курительных смесей в области и по России

Регион	Количество пострадавших	Временной промежуток
Оренбургская область	836	11 месяцев текущего года
Кировская область	420	5 дней сентября 2014 г.
Ханты-Мансийский автономный округ	200	5 дней сентября 2014 г.
Чувашия	60	сентябрь 2014 г.
Свердловская область	174	сентябрь 2014 г.

Нужно отметить, что всплеск смертельных отравлений курительными смесями обошел Новотроицк и Орск стороной. Но это не значит, что провинциальных городов не коснулась проблема распространения психоактивных веществ. Синтетические наркотики нового поколения тоже нашли здесь своих потребителей. Другое дело, что выявить «Спайс» не так просто, а сами пристрастившиеся к смесям не спешат за помощью к специалистам [5].

Контент-анализ наказаний, предусмотренных Уголовным Кодексом Российской Федерации и другими законодательными актами, за незаконный оборот, хранение и употребление курительных смесей

С целью подтверждения нашей гипотезы мы решили выяснить:

- насколько серьезное наказание ожидает лиц, занимающихся незаконным оборотом курительных смесей или их хранением без цели сбыта;

- существует ли наказание для Интернет-провайдеров, в сети которых функционируют сайты, рекламирующие «Спайс».

Анализ приговоров суда по статье 228 часть 1 (размещенных на сайте «Росправосудие») за период с 2010 по 2014 гг. по Российской Федерации в целом показал: за данный период времени вынесен 2131 обвинительный приговор, а наказание в среднем составило [4]:

1. За незаконный оборот курительных смесей:

а) лишение свободы – 1 год,

б) ограничение свободы – 1год 6 месяцев,

в) штраф в размере 8000 рублей.

2. За хранение ПАВ без цели сбыта – 6 месяцев исправительных работ.

Исходя из результатов контент-анализа, можно сделать следующий вывод: наказание за незаконный оборот курительных смесей и их хранение без цели сбыта является слишком мягким, что делает борьбу с оборотом данных психоактивных веществ неэффективной.

За период с 2010 по 2014 гг. по Российской Федерации в целом было вынесено всего 30 постановлений об ограничении доступа к информации, а Интернет-провайдеры в качестве наказания получили административные предупреждения [4].

Такие меры наказания, естественно, никак не могут сократить процент распространения ПАВ через сети Интернет.

12. 12. 2014 г. Госдума в первом чтении приняла внесенный Президентом законопроект о противодействии обороту синтетических наркотиков. Целью данного законопроекта является ограничение оборота новых веществ с психотропным эффектом, схожим с воздействием наркотиков [6].

Согласно инициативе, у Федеральной службы по контролю за оборотом наркотиков (ФСКН) появятся новые полномочия: она будет включать потенциально опасные психоактивные вещества в спецреестр, который будет публиковаться в Интернете. Для внесения в него вещества будет достаточно результатов медицинского освидетельствования. Государству будет дано два года для признания данного вещества наркотиком. При этом за незаконный оборот «Спайсов» вводится уголовная ответственность в виде штрафа в размере до 30 тыс. рублей либо ограничения свободы на срок до двух лет. Максимальный срок – до восьми лет грозит виновникам распространения «Спайса» в случае наступления летального исхода его потребителя [6].

Административная ответственность при этом устанавливается за употребление этих веществ, а также за уклонение от лечения зависимости от «Спайсов».

Но этого недостаточно. По нашему мнению, следует:

1. Ужесточить сроки наказания за незаконное производство, сбыт, изготовление, переработку, приобретение, хранение, перевозку психоактивных веществ.

2. Как к наркодилеру, так и к покупателю применять реальное наказание в виде лишения свободы с отбыванием наказания в колонии строгого режима.

3. В качестве уголовного наказания ввести конфискацию имущества, являющегося частной собственностью не только осужденного, но и его наследников первой очереди.

4. Интернет-провайдеры не должны быть освобождены законом от гражданско-правовой ответственности за распространение запрещенной федеральными законами информации.

Библиографический список

1. Белогуров, С. Б. Популярно о наркотиках и наркоманиях / С. Б. Белогуров. – СПб. : ООО «Издательство «Пионер», 2010. – 365 с.
2. Братусь, Б. С. Аномалии личности / Б. С. Братусь. – М. : Издательский центр «Академия», 1988. – 302 с.
3. Вести : еженед. газ.– 2014, ноябрь.– М. : С-инфо, 2014. – 24 полосы. – Прекр. на 2014. – № 14.
4. Гарант-информационно-правовое обеспечение. Информационно-правовой портал. [Электронный ресурс] URL//<http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/1256161/#ixzz3L2eJYiwJ>
5. Гвардеец труда : еженед. газ. / учредитель : аппарат губернатора и правительства Оренбургской области . – 2014, ноябрь. – М. : Региональное информационное агентство. – 8 полос. – Прекр. на 2014. – № 43.
6. Российская газета : ежеднев. газ. / учредитель : издательство «Российская газета» . – 2014, ноябрь – 2014. – М. : Региональное информационное агентство, 2014. – 8 полос.

В. А. Заугольникова

*Научный руководитель: кандидат психологических наук,
доцент Я. Г. Тихонова*

Профилактика употребления поверхностно-активных веществ (курительных смесей) в молодежной среде

Распространение курительных смесей, особенно в молодежной среде, вызывает озабоченность со стороны органов власти, правоохранительных органов и общественности.

К сожалению, спайсовая зависимость захватывает все большее количество людей. Если верить официальным данным, то каждый год в России умирает от различных видов наркотиков около 8 тысяч человек, при этом смерть от «Спайса» по статистике 2014 года – 900 человек. При этом многие специалисты считают, что такие данные не соответствуют действительности и на самом деле количество умерших от наркотических веществ, в том числе и от «Спайса», намного выше (100 000 и 9 000 соответственно). Причем треть погибших составляют подростки в возрасте от 14 до 16 лет. Возраст остальных пристрастившихся едва достигает 30 лет [5].

Состояние здоровья молодого поколения – важнейший показатель благополучия общества, отражающий не только настоящую ситуацию, но и дающий точный прогноз на будущее. Трудовые ресурсы страны, ее безопасность, экономическое благополучие и морально-нравственный уровень населения непосредственно зависят от состояния студенческой молодежи. В связи с этим перед обществом встала важнейшая проблема воспитания молодого человека, стремящегося к здоровому образу жизни, отвергающему наркотики [2].

Человечество борется с распространением «Спайса» в двух направлениях – с предложением и со спросом на наркотики. Но есть еще третье важнейшее направление – профилактика, лечение и реабилитация наркозависимых. Президент России прямо обязал Министра образования обратить особое внимание на профилактику наркомании среди учащейся молодежи. Министерством разработана «Концепция профилактики наркозависимости в образовательной среде», в учебные заведения направлены приказы и инструктивные письма, обязывающие заниматься этой проблемой и включающие нормативные оценки работы в этом направлении в число показателей, по которым аттестуется учебное заведение. На региональном уровне окружная Антинаркотическая комиссия под председательством полномочного представителя Президента в СЗФО считает наиболее перспективными направлениями профилактику потребления наркотиков и организацию межведомственного взаимодействия. Комиссия опирается на мировую практику реализации профилактических мероприятий, эффект которых достигает 80%. Все профилактические мероприятия включают в себя три обязательных компонента: образовательный, социальный, психологический [1].

Опытно-экспериментальное исследование с целью поиска наиболее эффективных форм реализации профилактики наркотической зависимости от психоактивных курительных смесей в вузе

Перед системой высшего образования встает проблема перехода от традиционной педагогической парадигмы к обучению инновационного типа, в основе которого должна быть забота о здоровье студентов, являющихся генетическим, культурным и профессиональным потенциалом нации. Особое внимание необходимо сосредоточить на разработке

новых физкультурно-оздоровительных технологий, создании отвечающих современным требованиям программ и методик профилактики зависимости от ПАВ курительных смесей. Важное место должны занять исследования, направленные на поиск новых, наиболее эффективных форм реализации профилактики наркомании в высшем учебном заведении. С целью выявления уровня информированности студентов по данной проблеме, а также с целью поиска наиболее эффективных форм реализации профилактики наркомании в вузе нами был разработан комплекс мероприятий, включающий в себя: предварительное анкетирование, составление перечня наиболее действенных методов профилактической работы, разработку и проведение 4 профилактических мероприятий, повторное анкетирование [4, 6].

В эксперименте участвовали 40 студентов первого и третьего курсов Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ в возрасте от 18 до 21 года. Возрастные границы отбора установлены обоснованно, так как при таком ограничении возраста в выбранную группу попадают респонденты, личностные и социальные характеристики которых в большей степени соответствуют переходному адаптационному периоду обучения в вузе – студенты первого курса проявляют себя в новых условиях, а студенты третьего курса, хорошо адаптированные, с уже сформированным мировоззрением. Психологи однозначно утверждают, что при попадании в новый коллектив у человека формируется или корректируется модель поведения. Особенно ярко это проявляется в социопластичном возрасте и при изменении общественного статуса, то есть когда вчерашний школьник становится студентом. Какова будет эта модель? Ведь 80% случаев первого применения «Спайса» происходит в компании друзей.

В анкетировании приняли участие 40 человек в возрасте от 18 до 21 года. Из них 60% – девушки, 40% – юноши. Результаты опроса показали, что 70% респондентам знакомо понятие «Спайс», 50% считают проблему распространения смесей актуальной, у 50% есть знакомые (родственники), употребляющие миксы. Основной причиной, по которой молодые люди употребляют курительные смеси, была признана релаксация (60%). В пагубном влиянии курительных смесей убеждены всего 65% опрошенных. И 65% респондентов уверены в том, что чело-

век, употребляющий курительные смеси, может быть назван наркомамом. 15% респондентов относятся к «Спайсу» как к безвредным благоволиям, а 20% никогда не задумывались над этой проблемой. Выступают за внедрение программы профилактики в вузе 50% респондентов. И только 30% опрошенных готовы активно принимать участие в реализации программы профилактики употребления ПАВ.

Программа профилактики употребления «спайсовых» смесей

Мы считаем, что основное внимание в профилактике употребления спайсовых смесей следует уделять формированию ценностей здорового образа жизни, развитию личностных ресурсов, препятствующих употреблению психоактивных веществ, а также развитию жизненных навыков противостояния агрессивной среде, которая провоцирует потребление ПАВ. В программах профилактики ПАВ должны быть усилены следующие компоненты:

- образовательный – углубление знаний о ценностях здорового образа жизни и поведенческих навыках, облегчающих следование здоровому образу жизни, формирование умения делать собственный выбор в отношении здорового образа жизни; минимальные знания о социальных и медицинских последствиях, к которым приводит употребление психоактивных веществ;

- психологический – углубление знаний о себе, своих чувствах, формах реагирования, особенностях принятия решений; формирование позитивной «Я концепции», способности нести ответственность за себя и свой выбор, формирование умения сказать «нет», умения при необходимости обратиться за психологической, социальной или наркологической помощью;

- социальный – формирование навыков коммуникабельности, социальных навыков, необходимых для социальной адаптации здорового образа жизни. Социальный компонент включает в себя следующие виды деятельности: волонтерская работа, творчество молодых, спорт.

Оптимальная организация внеурочной деятельности будет опираться на оптимизационную и инновационно-образовательную модели.

Результаты внедрения программы по профилактике употребления ПАВ

В рамках внедрения программы по профилактике употребления ПАВ мы провели среди студентов 1-3 курса ФФМЭНО следующие мероприятия:

- Тематический лекторий «Полет и падение. Понятие о веществах, способных влиять на психику» (образовательный компонент).
- Тренинг «Скажи “Нет!” Спайсу» (психологический компонент).
- Внедрение социального проекта «Профессиональная реабилитация дезадаптированных девочек-подростков» в ГБУСО «СРЦН «Росток», в ходе реализации которого команда сможет: овладеть методами психологической и педагогической поддержки, способствующей ликвидации кризисных состояний личности; развить лидерские качества личности; получить опыт социально-педагогической реабилитации подростков девиантного поведения в школе; стать вовлеченной в позитивную деятельность, адекватную интересам, способностям и психическому состоянию, необходимую для полноценной самореализации личности и обеспечивающую дополнительную занятость студентов (социальный компонент).
- Организация на базе кафедры безопасности жизнедеятельности самодеятельного театрального кружка способствует созданию благоприятной среды для реализации творческого потенциала студентов; усилению мотивации учебных целей; развитию стремления к постоянному самообразованию и самосовершенствованию; повышению интеллектуально-познавательных интересов (социальный компонент).

Повторное анкетирование позволило выявить различия, которые помогли доказать выдвинутую гипотезу о том, что включение комплексной программы первичной профилактики наркомании среди студентов позволяет сформировать ориентацию на здоровый образ жизни.

Результаты повторного опроса показали, что 100% респондентам знакомо понятие «Спайс», 70% считают проблему распространения смесей актуальной. Основными причинами, по которым молодые люди употребляют курительные смеси, были признаны релаксация (40%) и большое количество свободного времени (40%). В пагубном

влиянии курительных смесей убеждены всего 85% опрошенных. И 85% респондентов уверены в том, что человек, употребляющий курительные смеси, может быть назван наркоманом. 5% респондентов относятся к «Спайсу» как к безвредным благовониям. Выступают за внедрение программы профилактики в вузе 70% респондентов. И только 55% опрошенных готовы активно принимать участие в реализации программы по профилактике употребления ПАВ.

Таким образом, обобщая все выше сказанное, можно сделать следующие выводы.

1. Зависимость от наркотических веществ легче предупредить, чем лечить. Поэтому, несмотря на очевидную важность вторичной и третичной профилактики, наиболее значимой выступает прежде всего первичная профилактика, направленная на предупреждение обращения к наркотикам.

2. Отсутствие комплексного подхода к пониманию распространения курительных смесей как социального явления приводит к несогласованности действий различных учреждений и ведомств, а также к тенденции усиления запретительных, репрессивных мер предупреждения наркомании. Однако улучшить ситуацию можно прежде всего за счет снижения спроса на наркотики. Поэтому стратегическим приоритетом эффективной первичной профилактики наркомании является разработка и внедрение программ, направленных на формирование здоровой личности, устойчивой к воздействию факторов риска наркотизации.

Адресатом первичной профилактики должна стать студенческая молодежь, так как, согласно статистическим данным, почти 6000 человек (две третьих от общего числа), погибших от «Спайса» – молодые люди, не достигшие тридцатилетнего возраста.

В центре превентивной работы должна быть личность молодого человека и основные сферы, в которых реализуется его жизнедеятельность – образовательное учреждение и досуг.

3. В этой связи наиболее актуальной становится задача по созданию реально действующей на региональном и муниципальном уровнях системы активной первичной профилактики злоупотребления психоактивными веществами, основанной на межведомственном

и междисциплинарном взаимодействии психологов, педагогов, наркологов, работников социальных служб и правоохранительных органов, при активном участии СМИ, общественных организаций.

4. Разработанная нами программа первичной профилактики способствует воспитанию «наркоустойчивой» личности. Ее компоненты осуществляют превентивное воздействие на личностном и социальном уровнях. При этом соблюдаются принципы конструктивности (исходное построение положительных социальных установок личности), этапности (долгосрочная перспектива), дифференцированности (выделение «групп риска»), опережающего характера воздействия.

Кроме того, вне системных изменений в жизни общества эффективная профилактика невозможна. Поэтому она должна протекать на фоне решения основных социально-экономических проблем, устранения причин, порождающих социальную и психологическую дезадаптацию личности, общего оздоровления нравственно-психологического климата в стране [3].

Библиографический список

1. Березина, С. В. Предупреждение подростковой и юношеской наркомагии / С. В. Березина. – М., 2001.
2. Вишневский, Ю. Р. Парадоксальный молодой человек / Ю. Р. Вишневский // Социол. исслед. – 2006. – № 6.
3. Гордон, Л. А. Социальные эффекты и структура безработицы в России / Л. А. Гордон. – М., 2004.
4. Кудрявцев, В. В. Социальные отклонения / В. В. Кудрявцев. – М., 1999.
5. Семёнов, В. Е. СМИ и молодежь : социально-психологический анализ // Вестник политической психологии. – 2004. – № 1.
6. Чернов, Е. А. Обзор и перспективы первичной профилактики злоупотребления психоактивными веществами в образовательной среде / Е. А. Чернов. – Ростов-на-Дону, 2003.

Д. Д. Костина

*Научный руководитель: кандидат психологических наук,
доцент А. Ю. Швацкий*

Приемы и методы управления вниманием учащихся на уроке

Возрастными особенностями внимания младших школьников являются сравнительная слабость произвольного внимания и его небольшая устойчивость. Первоклассники и отчасти второклассники еще не умеют длительно сосредоточиваться на работе, особенно если она неинтересна и однообразна, их внимание легко отвлекается. Возможности волевого регулирования внимания, управления им в начале младшего школьного возраста весьма ограниченные.

У младших школьников доминирует еще непроизвольное внимание. Все новое, неожиданное, яркое, интересное само собой привлекает внимание учеников, без всяких усилий с их стороны. Дети могут упустить важные существенные моменты в учебном материале и обратить внимание на несущественные только потому, что они привлекают своими интересными деталями [7, 167].

Перед учителем начальной школы в учебном процессе стоит сложнейшая задача – продумывать специальную работу по организации внимания детей, иначе оно окажется во власти окружающих вещей и случайного стечения обстоятельств.

Безусловно, самый процесс учения способствует развитию произвольного внимания, его устойчивости и сосредоточенности. По мере того как расширяется круг интересов ребенка и он приучается к систематическому учебному труду, его внимание – как непроизвольное, так и произвольное – интенсивно развивается.

Урок – основная форма организации учебно-воспитательного процесса. Каждый урок – приближение к его глобальной цели – сформировать нравственно совершенную личность, способную включаться в общественную жизнь (анализировать общественные явления, входить в новые социальные общности и осваивать новые виды деятельности) и реализовать свои творческие задатки [13, 96].

Такой перспективной целью должен руководствоваться учитель на каждом уроке, реализуя конкретные задачи и добиваясь их дости-

жения, причем достижение поставленных задач должно происходить не в ущерб здоровью ребенка. Результативность урока зависит от того, насколько четко сформулировал педагог его цель для себя, как поставил ее перед учениками и как они эту цель приняли. Последнее зависит от возрастных особенностей ребенка, сформированности мотивов учебной деятельности, от мастерства учителя, от его умения сделать привлекательной цель урока или отдельное учебное задание, ведь истинная цель урока – позитивные изменения, которые происходят в интеллектуальной и личностной сферах ученика (прирост мотивации, формирование ценностных ориентаций, интересов, склонностей, обретение уверенности в своих силах, развитие внимания, памяти, мышления и речи, волевых качеств и т. д.).

Организация урока с таких позиций предъявляет особые требования к стилю общения педагога с ребенком, к методике преподавания. Урок – немалое напряжение сил ребенка. Оно должно быть направлено на позитивную цель – развитие ученика, а не на преодоление стресса, страха перед учителем или отдельными видами учебной работы. Мотивация страхом педагогически неприемлема, поскольку ограничивает формирование позитивных побуждений деятельности, снижает точность восприятия, способность концентрировать внимание, вызывает апатию.

Благоприятная эмоциональная атмосфера урока – условие его высокой эффективности без ущерба для состояния нервно-психического здоровья учителя и ученика. Умение создать такую атмосферу – важная составляющая профессионального мастерства учителя. Известно, что отношение ученика к учителю переносится на преподаваемый им предмет. Отсюда необходимость завоевывать уважение детей, быть в их глазах авторитетным, интересным человеком. Речь идет не о заигрывании или попустительстве, а о настоящем полноценном авторитете [13, 97].

Состояние внимания учащихся на уроке – важнейшее условие продуктивности познавательной деятельности. Для управления вниманием детей учитель сам должен быть поглощен содержанием урока. Необходимо также уметь распределять внимание между излагаемым материалом и наблюдением за учениками. Начинающий учитель

испытывает в связи с этим значительные трудности. У опытного учителя изложение материала требует уже меньшего контроля сознания, снижается степень эмоциональной нагрузки во время урока, внимание легче концентрируется на деятельности учащихся.

Основные функции внимания: отбор значимых для деятельности объектов, игнорирование конкурирующих воздействий; удержание объектов в поле внимания; регуляция, контроль протекающей деятельности.

Введение в поле внимания значимых объектов осуществляется с помощью словесных указаний, жестов, интонаций.

Для управления вниманием учащихся необходимо:

- 1) уметь определять в каждый момент урока степень сосредоточенности отдельных учащихся и класса в целом;
- 2) поддерживать внимание, опираясь на его закономерности;
- 3) устранять ситуативные причины снижения концентрации внимания, отвлечения внимания.

Наряду с общими закономерностями внимания учителю важно знать возрастные особенности внимания школьников. Внимание младших школьников неустойчивое, легко отвлекаемое: объем его невелик, распределяемость и переключаемость ниже, чем у старших школьников. Детям трудно управлять своим вниманием, преобладает произвольное внимание, зависящее от внешних особенностей объекта (яркость, интенсивность, необычность, новизна, динамический характер), а также от степени интереса к объекту, мотивации деятельности, направленной на объект.

Младшим школьникам легче сосредоточиться на деятельности, имеющей наглядное мышление, чем понятийное. Эту особенность рекомендуется использовать на уроках, чередуя умственную деятельность с практической (выполнение рисунков, схем, изготовление макетов и т. д.). Опираясь на характерные для возраста особенности внимания, учитель начальных классов должен обучать учащихся управлять своим вниманием, формировать у них произвольное внимание [13, 97].

Внимание подростков преимущественно произвольное, они способны сосредоточиться на неинтересной и трудной работе ради ее

будущего результата. Однако лучше вести урок, опираясь не только на произвольное, но и на послепроизвольное внимание, использовать приемы, снижающие степень волевых усилий, например, за счет появления интереса к материалу. Внимание подростка может быть устойчивым до 40 минут, если они сами делают некоторые волевые усилия. Подростки не менее чем младшие школьники нуждаются в психологической разгрузке во время урока, поскольку возрастные физиологические особенности их являются причиной быстрой утомляемости, а работоспособность может быть даже ниже, чем работоспособность младших школьников. В подростковых классах желательно вести урок в быстром темпе, вовлекая школьников в продуктивную деятельность («пища для рук и ума в каждую минуту урока»), применяя организованные и уместные паузы для отдыха. При использовании эмоциональных пауз следует помнить, что эмоциональная возбудимость подростков высокая, поэтому чрезмерно эмоциональные приемы могут только осложнить работу учителя.

У старших школьников внимание интеллектуализируется, становится более управляемым, формируются его индивидуальные свойства. Все это следует учитывать в рекомендациях по организации умственной деятельности учащихся в целом и внимания в частности.

Рассмотрим приемы, преследующие цель поддержания внимания учащихся в процессе выполнения учебного задания на оптимальном уровне:

1. Приемы, основанные на прерывании монотонии: например, замена слуховой информации на зрительную и наоборот; введение в урок элементов группового обучения и пр.

2. Обеспечение оптимального темпа и временных характеристик учебного занятия: обеспечение оптимального группового и индивидуального темпа работы; учет динамики внимания при составлении распорядка дня, планировании учебной недели и года.

3. Обеспечение оптимального уровня активности учащихся: использование заданий и форм работы, которые пробуждают у учащихся чувство ответственности, возникающее как следствие высокой личностной мотивационной значимости задания, возможности принятия самостоятельных решений, активного воздействия на учебный

материал, позиции источника информации или руководителя совместными действиями.

4. Приемы структурирования учебного материала:

– Повторение при объяснении узловых идей или понятий.

– Создание ожидания определенного впечатления (целевой установки).

– Создание ситуаций, когда некоторые действия учащихся внезапно прерываются и остаются незаконченными («эффект незаконченного действия» заключается в стремлении человека такое действие завершить, что означает повышение активации по отношению к ментальному образу этого компонента деятельности, удержание его в центре внимания).

– Разбиение материала на части с самостоятельными инструкциями для каждой части. Всякая систематизация материала, вскрывая его внутренние отношения и взаимосвязи, расширяет объем внимания и облегчает усвоение. Поэтому логически стройное изложение составляет существенную предпосылку для привлечения и удержания внимания.

– Переключение на следующий вопрос обсуждения облегчает исчерпанность предыдущей темы, подведение логического итога. Материал должен быть построен так, чтобы при ознакомлении с ним своевременно возникали те вопросы, на которые последующее изложение дает ответ.

– Сравнение как учебная задача вызывает необходимость распределения внимания и усиливает его сосредоточенность.

5. Приемы, основанные на учете субъективного содержания учебной задачи:

– Выполнение правила соразмерности требований учебной задачи и возможностей ученика (дифференциация учебных заданий).

– Опора при постановке учебного задания на мотивационные приоритеты учащихся, поиск возможности связать учебный материал с жизненными планами и перспективами старшего школьника (в том числе профессиональными). Внимание удерживается дольше на недостаточно автоматизированных и требующих текущего контроля действиях. Интенсивное внимание возникает при решении задач, свя-

занных с изменением параметров объектов, когда учащиеся получают оперативную обратную связь о результатах своих воздействий.

– Использование специальных упражнений: проверка самостоятельно полученных решений и их оценивание по данным образцам; проверка заведомо неправильно решенных задач с целью обнаружения и исправления ошибки; проверка решения задач своих соучеников с оценкой качества.

6. Приемы, основанные на использовании специально организуемых внимания инструкциях:

– Обеспечение осознания учащимся цели учебного действия: наличие соответствующих инструкций, указаний, объяснений и помощи. Внимание к изменениям, происходящим с наблюдаемым объектом, поддерживается на высоком уровне, если у учащихся есть соответствующие словесные средства фиксации самих параметров и их изменений (то есть их можно описать с помощью готовой словесно выраженной схемы).

Библиографический список

1. Божович, Л. И. Возрастной подход в работе школы / Л. И. Божович. – М. : Дрофа, 2000. – 568 с.
2. Волкова, Т. Н. Развитие памяти и внимания / Т. Н. Волкова. – М., 2000.
3. Маркова, А. А. Развитие внимания и снятие умственного напряжения в процессе обучения младших школьников / А. А. Маркова // Начальная школа. – 2001. – № 2 – 89.
4. Нижегородцева, Н. В. Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе / Н. В. Нижегородцева, В. Д. Шадриков. – М., 2001.
5. Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии / А. А. Крылова, С. А. Маничева. – СПб. : Питер, 2000.
6. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2002. 151.
7. Тарасова, Л. Е. Коллективное внимание младших школьников / Л. Е. Тарасова // Начальная школа. – 2003. – № 10. – С. 95-98.
8. Узнадзе, Д. Н. Общая психология / Д. Н. Узнадзе. – СПб. : Питер, 2004. – 413 с.

А. С. Курмашева

Формирование компетенций у техников-программистов

Среднее профессиональное образование как один из секторов рынка услуг определяет ряд требований к способностям квалифицированного специалиста со стороны работодателей: гибкость и мобильность в использовании знаний и умений в производственных условиях; выполнение профессиональных функций; работа в команде; планирование деятельности; самообразование.

В качестве механизмов решения задачи подготовки специалистов среднего звена можно рассматривать как административные ресурсы (нормативные акты, административные решения), так и систему организации учебного процесса. Административное регулирование образовательных процессов направлено на опережающее развитие среднего профессионального образования с целью актуализации содержания и повышения профессиональной подготовки с ориентацией на стандарты качества и потребности территориальных рынков труда.

Однако такое реформирование образования больше касается внешней организации, чем внутреннего содержания педагогической системы, осуществляющей подготовку специалистов среднего звена, среди которых выделяют техников-программистов. Организация учебного процесса в педагогической системе по своей сути практически не изменилась, хотя многими исследователями предпринимаются попытки научного обоснования и практической реализации технологий обучения в рамках среднего профессионального образования.

На наш взгляд, это связано с недостаточно ясным определением понятия «профессиональная компетенция», состава профессиональных компетенций специалиста, выбора наиболее оптимальной технологии обучения, формирующей и развивающей профессиональные компетенции техников-программистов.

Поэтому нужны новые подходы к определению профессиональных компетенций, выявлению их состава в рамках предметной подго-

товки, применению технологий обучения в системе среднего профессионального обучения.

В связи с этим возникает ряд проблемных вопросов: каким должен представляться состав профессиональных компетенций, удовлетворяющий требованиям работодателей и формируемый на всех этапах получения специальности; каковы должны быть составляющие оптимальной технологии обучения и организации образовательной деятельности в среднем профессиональном образовании, которая позволяет приблизить профессиональную подготовку техникув-программистов к требованиям работодателей.

Проведенный анализ психолого-педагогической и учебно-методической литературы, педагогического опыта показал, что имеется ряд научных подходов к организации учебного процесса с целью развития и формирования индивидуальных качеств, способностей личности, которые применяются в профессиональном образовании.

Проблемы повышения эффективности педагогического процесса неоднократно рассматривались Ю. К. Бабанским, С. Я. Батышевым, Г. П. Корневым, Ю. А. Кустовым, Г. К. Селевко, Ю. К. Черновой, А. Н. Ярыгиным и др. Исследователи подчеркивали, что эффективность педагогической технологии основана на эффективности управления и организации учебного процесса, а также соответствии конечного результата результату планируемому. К таким технологиям причисляют: дифференцированное обучение (Ю. К. Бабанский, И. Т. Огородников, Инге Унт, В. Д. Шадриков и др.), индивидуализированное обучение (В. М. Монахов, А. С. Границкая), групповые технологии (В. К. Дьяченко, А. К. Маркова), компьютерные технологии (И. В. Роберт, А. П. Ершов), программированное обучение (В. П. Беспалько, Б. Скиннер), модульное обучение (П. А. Юцявичене, В. И. Панченко, С. Я. Батышев, М. А. Чошанов, И. В. Непрокина и др.).

Указанные технологии в качестве целевых ориентаций закладывают эффективное обучение и управление, активность учебного процесса, личностную ориентацию, хотя концептуальные основы различаются в зависимости от подхода.

Происходящие в мире и России изменения в области образования, в том числе и среднего профессионального, связаны с необходимостью подготовки высококвалифицированных и компетентных в своей профессиональной области специалистов для удовлетворения потребностей территориальных рынков труда. Оценка компетентности сотрудника основана на профессиональных стандартах, на его способности справляться с должностными обязанностями, именно на них и должно ориентироваться профессиональное образование.

Вопрос формирования моделей деятельности специалистов по сферам производства и разработка квалификационных характеристик специалиста рассматривался в педагогике и нашёл отражение в трудах учёных (Н. Ф. Талызина, Н. Г. Печенюк, Л. Б. Хихловский, А. Г. Бермус, Э. Ф. Зеер и др.).

В период 80-х годов введены квалификационные характеристики как попытка моделирования профессиональной деятельности на государственном уровне (ФГОС СПО первого и второго поколения), в основе которых лежит определение общей характеристики деятельности и развернутая предметно-специализированная направленность содержания. Это привело к развитию и моделированию профессиональной деятельности на основе компетентного подхода. Таким образом, были заложены основы в новом направлении педагогики – ориентации на компетенции как интегрированный результат образования (А. А. Вербицкий, В. И. Байденко, И. А. Зимняя, А. А. Пинский, Ю. Г. Татур, А. К. Маркова и др.).

Признавая несомненную теоретическую и практическую значимость перечисленных исследований, отметим недостаточную разработанность научно-методических и теоретических основ проектирования и реализации состава профессиональных компетенций и оптимальной технологии, направленной на его формирование. При этом обнаруживается ряд недостатков:

1) подготовка техника-программиста ориентирована на формирование требуемого уровня образованности, тогда как оценка профессиональной компетентности в производственных условиях осуществляется с точки зрения профессиональных компетенций и выполнения профессиональных функций;

2) применение технологий и методик обучения в системе среднего профессионального образования имеет дискретный характер, что не даёт возможности вести подготовку техника-программиста в соответствии с требованиями, предъявляемыми к данным специалистам на производстве.

Необходимость подготовки профессионально-компетентного техника-программиста, который в настоящее время востребован во всех секторах рынка производства и услуг, привела нас к переосмыслению цели профессиональной подготовки и средств её достижения.

Анализ подготовки профессионально-компетентного техника-программиста в системе среднего профессионального образования обнаруживает противоречия, сложившиеся в теории и практике:

1) между требованиями работодателей к профессиональным характеристикам выпускников и уровнем профессиональной подготовки техников-программистов в системе среднего профессионального образования;

2) с одной стороны, следует констатировать наличие имеющегося опыта решения отдельных проблем в системе обучения в среднем профессиональном образовании, а с другой – отсутствие научно-методических и технологических основ построения состава профессиональных компетенций студентов.

Обозначенные противоречия позволяют сделать вывод о необходимости исследования проблемы: каковы научно-методические и технологические основы построения состава профессиональных компетенций студентов в системе среднего профессионального образования, формируемого на разных уровнях в процессе реализации оптимальной технологии.

В связи с этим тема исследования звучит следующим образом: «Формирование профессиональных компетенций техников-программистов на основе технологии модульно-компетентностного обучения».

Цель исследования: повышение качества подготовки техников-программистов в системе среднего профессионального образования путем формирования профессиональных компетенций в процессе

обучения средствами технологии модульно-компетентностного обучения.

Объект исследования: процесс профессиональной подготовки техников-программистов в системе среднего профессионального образования.

Предмет исследования: формирование профессиональных компетенций техников-программистов в процессе реализации технологии модульно-компетентностного обучения в системе среднего профессионального образования.

Гипотеза исследования состоит в предположении о том, что профессиональные компетенции будущих техников-программистов будут сформированы, если:

1) разработан состав профессиональных компетенций, уровни сформированности которых будут обусловлены критериями деятельности;

2) спроектирован алгоритм реализации технологии модульно-компетентностного обучения;

3) разработана теоретическая модель формирования профессиональных компетенций с учетом уровней их сформированности на основе модульной программы, позволяющей организовать поэтапный процесс развития профессиональных компетенций техников-программистов в результате реализации технологии модульно-компетентностного обучения в курсе дисциплин профессиональной подготовки;

4) на основе анализа модульной технологии и компетентностного подхода спроектированы составляющие технологии модульно-компетентностного обучения.

Реализация намеченной цели и проверка гипотезы определили следующие задачи исследования:

1) разработать состав профессиональных компетенций с учетом уровней сформированности (базовый, продуктивный, творческий) на базе основных видов деятельности техников-программистов;

2) обосновать и спроектировать методическую, технологическую, организационную составляющие как совокупность средств технологии модульно-компетентностного обучения;

3) спроектировать алгоритм реализации технологии модульно-компетентностного обучения в курсе общепрофессиональной дисциплины «Основы алгоритмизации и программирования», формирующий вышеперечисленные уровни профессиональных компетенций техников-программистов;

4) экспериментально проверить формирование состава профессиональных компетенций техников-программистов с помощью определения эффективности применения технологии модульно-компетентностного обучения в процессе освоения дисциплины «Основы алгоритмизации и программирования».

Теоретико-методологическую основу исследования составили: психологические и педагогические теории профессионального образования и личности как субъекта образовательной системы; модульное и компетентностное обучение; учение о единстве теории и практики, а также:

1) фундаментальные положения проблем профессионального образования и формирования профессиональных качеств специалиста (Ю. К. Бабанский, В. Л. Васильев, М. Д. Горячев, В. А. Сластенин и др.);

2) теория проектирования образовательных и дидактических систем (Н. Ф. Талызина, Ю. К. Чернова, и др.);

3) работы в области развивающего обучения (Л. С. Выготский, Л. В. Занков, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов, Г. В. Дорофеев, В. Ф. Шаталов и др.), проблемного обучения (И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин, М. И. Махмутов, Т. В. Кудрявцев и др.), личностно-ориентированного обучения (И. С. Якиманская, В. В. Сериков, Е. В. Бондаревская и др.), интенсивного обучения на основе знаковых моделей В. Ф. Шаталова, дифференцированного обучения (Ю. К. Бабанский, Т. И. Шамова, И. Т. Огородников и др.), программированного обучения (В. П. Беспалько, Б. Скиннер и др.), модульного обучения (В. И. Панченко, С. Я. Батышев, М. А. Чошанов и др.), компетентностного обучения (А. А. Вербицкий, И. А. Зимняя, А. А. Пинский и др.);

4) теоретические положения идей непрерывного образования (Г. А. Зинченко, Ю. А. Кустов, Г. В. Ахметжанова и др.).

Методы исследования:

- теоретические (анализ психолого-педагогической, социально-педагогической литературы, публикаций ученых и практиков, обобщение передового педагогического опыта);
- эмпирические (наблюдение за процессом формирования профессиональных компетенций в условиях профессионального обучения; психолого-педагогическое тестирование; изучение результатов деятельности студентов; метод сравнительной оценки);
- моделирование экспериментальной деятельности по организации технологии модульно-компетентностного обучения в рамках общепрофессиональных дисциплин (констатирующий, обучающий, контролирующий и сравнительный эксперименты);
- количественная и качественная оценка полученных результатов (статистическая, компьютерная обработка данных, анализ продуктов деятельности студентов).

База исследования: ГОУ СПО «Тольяттинский социально-педагогический колледж». В исследовании участвовали студенты 2-4 курсов (350 студентов) обучающиеся по специальности «Программное обеспечение вычислительной техники и автоматизированных систем».

Методологическая основа исследования и поставленные задачи определили процесс теоретического исследования и педагогического эксперимента, которые проводились в период 2003-2008 гг. и состояли из трех взаимосвязанных этапов, характеризующихся свойственными им задачами, методами и результатами исследования.

На первом этапе (2003-2004 гг.) проведен анализ состояния проблемы формирования профессионально-компетентного специалиста в процессе реализации различных технологий обучения в психолого-педагогической теории и практике профессиональной подготовки студентов в системе среднего профессионального образования, что позволило обозначить цель, определить объект, предмет, задачи исследования, а также пути реализации.

На втором этапе (2005-2006 гг.) сделан анализ и обобщение опыта применения модульной технологии и компетентностного подхода в системе среднего профессионального образования. Это дало

возможность уточнить гипотезу исследования и определить: состав профессиональных компетенций техников-программистов; уровни формирования профессиональных компетенций; составляющие технологии модульно-компетентностного обучения; факторы, влияющие на её приложимость в образовательной системе; алгоритм проектирования этапов реализации технологии модульно-компетентностного обучения в системе среднего профессионального образования. Результатом явилась разработка теоретической модели формирования состава профессиональных компетенций техников-программистов и апробация технологии модульно-компетентностного обучения в реальном процессе профессиональной подготовки студентов специальности «Программное обеспечение вычислительной техники и автоматизированных систем».

На третьем этапе (2007-2008 гг.) выполнена обработка, анализ и уточнение результатов опытной реализации определенных в ходе исследования задач, сформулированы выводы по проделанной работе, оформлено диссертационное исследование, подготовлены и опубликованы итоги исследования.

Научная новизна исследования заключается в следующем:

1) выявлен и построен состав профессиональных компетенций специалиста, заключающийся в объединении профессиональных действий в группы с обозначением уровней их формирования на базе основных видов деятельности;

2) разработана структура технологии модульно-компетентностного обучения, опирающаяся на составляющие, обеспечивающие планомерное формирование профессиональных компетенций;

3) предложен алгоритм реализации технологии модульно-компетентностного обучения в системе среднего профессионального образования;

4) спроектирована теоретическая модель формирования состава профессиональных компетенций, реализуемая технологией в модульно-компетентностного обучения на основе составляющих.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что на основе достоинств модульной технологии и компетентностного подхода впервые разработаны составляющие технологии модульно-

компетентностного обучения, что оптимизирует процесс обучения, и вносит вклад в теорию и практику обучения в системе среднего профессионального обучения. Технология модульно-компетентностного обучения, реализуемая в профессиональной подготовке студентов в системе среднего профессионального образования, расширяет инструментарий, позволяющий формировать состав профессиональных компетенции на определенных уровнях. Предложенный алгоритм формирования состава профессиональных компетенций и составляющие технологии модульно-компетентностного образования могут быть использованы для подготовки специалистов различных направлений, если изменить внутреннее содержание состава профессиональных компетенций.

Практическая значимость исследования определяется тем, что в нём представлены разработанные, апробированные на практике:

- 1) состав профессиональных компетенций техников-программистов;
- 2) модульная программа, практикум, рабочая тетрадь на печатной основе и учебно-методические пособия общепрофессиональной дисциплины «Основы алгоритмизации и программирования», опирающиеся на состав профессиональных компетенций и позволяющие формировать его на различных уровнях;
- 3) тесты достижений, учитывающие уровни профессиональных компетенций;
- 4) рекомендации по формированию состава, структуры модулей и их содержания, а также рекомендации по использованию составляющих технологии модульно-компетентностного обучения.

Библиографический список

1. Федорова, Г. Н. Информационные системы : учебник для студ. учреждений сред. проф. образования / Г. Н. Федорова. – 4-е изд., стер. – М. : Издательский центр «Академия», 2013. – 208 с.
2. Игошин, В. И. Теория алгоритмов : учеб. пособие для студ. учреждений сред. проф. образования / В. И. Игошин. – М. : Издательский центр «Академия», 2013. – 320 с.
3. Рудаков, А. В. Технология разработки программных продуктов. Практикум : учеб. пособие для студ. учреждений сред. проф. образования / А. В. Рудаков, Г. Н. Федорова. – 4-е изд., стер. – М. : Издательский центр «Академия», 2014. – 192 с.

4. Царькова, О. В. Формирование профессиональной готовности решения производственных задач в информационных системах профессиональной деятельности / О. В. Царькова. – Оренбург : ИПК ГОУ ОГУ, 2008; <http://www.tsogu.ru/media/files/learnprograms/2014>

К. Д. Лапузина

*Научный руководитель: кандидат филологических наук,
доцент С. В. Скоморохова*

О происхождении названий коммерческих предприятий города Орска

Все мы жители одной большой и необъятной страны – России, страны с многовековой историей и культурой. Все мы гордимся достижениями спортсменов-соотечественников на международных соревнованиях, победами танцевальных и вокальных коллективов на фестивалях. Но есть в нашей стране и самая большая гордость – это наш русский язык. Им восторгались поэты, считали честью говорить и писать на русском языке Александр Сергеевич Пушкин, Лев Николаевич Толстой, Михаил Юрьевич Лермонтов, Николай Васильевич Гоголь и многие другие.

К сожалению, сейчас все чаще русский язык подвергается искажению, извращению. Наш «великий и могучий» превратился из достоинства и гордости России лишь в официальный язык. Каждый день он обновляется новыми словами, заимствованными из других языков. Наш язык, как радушный хозяин, принимает «гостей» и старается сделать так, чтобы всем им жилось уютно и свободно в речи.

Многие заимствованные слова так плотно вошли в нашу жизнь, что мы практически уже и не замечаем их, считаем исконно-русскими. Даже в нашем маленьком провинциальном городе мы сможем найти множество подтверждений этому. Давайте отправимся на экскурсию по городу Орску и узнаем, каким названиям отдают предпочтение городские предприниматели – иностранным (заимствованным) или исконно русским.

Чаще всего, попадая в незнакомый город, путешественник старается посетить его главную площадь, центральные улицы, потому

что именно они особенно красивы, наиболее ухожены, именно на них сосредоточены главные достопримечательности города, например краеведческий музей, рассказывающий про историю и жизнь местного населения. В столице нашей страны Москве – это Красная площадь, в городе Оренбурге такой является улица Советская, а в нашем городе – проспекты Ленина и Мира.

Мы поставили перед собой задачу определить, каких больше встречается слов, заимствованных или русских, использованных для названий магазинов и организаций, расположенных на главных улицах города. Наше путешествие начнем с площади, носящей имя Тараса Григорьевича Шевченко, и закончим наш маршрут около кинотеатра «Мир». Все названия магазинов приведем в порядке их размещения на пути нашего следования. Поместим полученные нами данные в таблице 1, имеющей следующие рубрики: название, специализация, происхождение названия, классификация названия.

Таблица 1

Название	Специализация	Значение слова-названия	Классификация названия
1	2	3	4
«Багира»	Магазин игрушек	Баги́ра (англ. Bagheera, Bagh (बाघ) на хинди – тигр) – чёрная пантера, вымышленный персонаж книг Редьярда Киплинга «Книга джунглей».	Заимствованное
«Kodak»	Фотосервис	КoEastmanKodakCompany (NYSE: EK) – американская компания, производитель фототехники, фото- и кинотоваров	Заимствованное
«Дружба»	Кафе	Дружба – близкие отношения, основанные на взаимном доверии, привязанности, общности интересов	Исконно-русское

Продолжение таблицы 1

1	2	3	4
«Элитдекор»	Магазин строительных материалов	Образовано слиянием словосочетания «Элитный декор». Элита – (от лат. <i>eligo</i> , англ. фр. <i>Élite</i> – избранный, лучший) (собир.) лучшие представители, семена, растения или животные, по своим качествам наиболее пригодные для приготовления, воспроизводства. Декор (лат. <i>Decoro</i> – приличие, пристойность, совместимость) – совокупность элементов, составляющих внешнее оформление архитектурного сооружения или его интерьеров; может быть живописным, скульптурным, архитектурным	Заимствованное
«Вигорос»	Салон обуви	Вигоросность (от англ. <i>vigorous</i> – бодрый, сильный, энергичный) – психологическое качество личности, которое характеризуется высокой активностью деятельности, стремлением к достижению цели и преодолению препятствий	Заимствованное
«Безопасность»	Магазин деталей для автомобилей	Безопа́сность – это такие условия, в которых находится объект, когда действие внешних и внутренних факторов не влечёт действий, считающихся отрицательными по отношению к данному объекту в соответствии с существующими на данном этапе потребностями, знаниями и представлениями	Исконно-русское
«Помощник»	Ремонт бытовой техники	Помощник – тот, кто помогает кому-нибудь в чем-нибудь	Исконно – русское
«Дюна»	Магазин канцелярских товаров	Дюна – прибрежные песчаные холмы, наносы, передвигаемые ветром	Исконно – русское
«Allure»	Свадебный салон	Аллóры (фр. <i>allure</i> «походка») – виды походки лошади: шаг, рысь, галоп и иноходь	Заимствованное
«Шармэль»	Магазин нижнего белья	Возможно, произошло от названия Шармэль-Шейх – города-курорта в Египте	Заимствованное

Продолжение таблицы 1

1	2	3	4
«Хлеб»	Магазин продуктов	Хлеб – пищевой продукт, выпекаемый из муки	Исконно-русское
«Созвездие»	Ювелирный магазин	Созвездие – один из 88 участков, на которые разделено звездное небо для удобства ориентировки и определения звезд	Исконно-русское
«Мастерок»	Магазин строительных материалов	Мастерок – род лопаточки, которым наносят раствор штукатурки-каменщики	Исконно-русские
«Кухня»	Кафе	Кухня – подбор кушаний (3-е значение слова)	Исконно-русские
«Комфорт детям»	Магазин детских товаров	Комфорт – условия жизни, пребывания, обстановка, обеспечивающие удобство, спокойствие и уют Дети – мальчики (девочки) в раннем возрасте до отрочества	Исконно-русские
«Во!»	Магазин одежды	Образовано от символического знака кулака с поднятым вверх большим пальцем со смыслом одобрения	Заимствованное
«Парадиз»	Салон красоты	Парадиз – (греч. <i>paradeisos</i> – парк, сад) (устар.) – Рай (книжн. поэт. редко)	Заимствованное
«Алая роза»	Свадебный салон	Алая роза – сорт розы с цветками красного цвета	Исконно-русское
«Ольга»	Салон обуви	Ольга – восточнославянское женское имя, женская форма мужского имени Олег (от сканд. <i>Hélgá</i> – святая)	Заимствованное
«Сириус»	Магазин спортивной одежды	Сириус – (лат. <i>Sirius</i>), также α Большого Пса (лат. α <i>Canis Majoris</i>) – ярчайшая звезда ночного неба	Заимствованное
«Магнит»	Магазин продуктов	Магнит – тело, обладающее собственным магнитным полем	Исконно-русское
«Эксперт»	Магазин бытовой техники	Эксперт – специалист, приглашаемый или нанимаемый за вознаграждение для выдачи квалифицированного заключения или суждения по вопросу, рассматриваемому или решаемому другими людьми, менее компетентными в этой области	Заимствованное

Продолжение таблицы 1

1	2	3	4
«Читай-город»	Книжный магазин	Образовано от призыва к чтению, к открытию нового знания через знакомство с книгой. Читай-город – сеть книжных магазинов	Исконно-русское
«RusBurger»	Кафе	Образовано от слияния слов бургер и Россия, где Бургер – это сэндвич, состоящий из разрезанной булки, внутрь которой кладут рубленую жареную котлету, кетчуп, майонез, листья салата и другие ингредиенты	Заимствованное
«Винни Пух»	Кондитерский магазин	Винни-Пух (англ. Winnie-the-Pooh) – плюшевый мишка, персонаж повестей и стихов Алана Александра Милна	Заимствованное
«Меридиан»	Магазин продуктов	Меридиан (лат. Meridianus – полуденный; от medius – средний + dies – день) – термин, применяющийся в географии и астрономии, обозначающий линию сечения поверхности плоскостью, проходящей через ось вращения или симметрии	Заимствованное
«Киномания»	Магазин комплектующих в ПК	Образовано от слияния слов «кинематограф» и «манить». Кинематограф – (от греч. κίνημα, род. п. κινήματος – движение и греч. Γράφω – писать, рисовать; то есть «записывающий движение») – отрасль человеческой деятельности, заключающаяся в создании движущихся изображений. Манить – звать, подзывать, делая знаки рукой, взглядом	Заимствованное
«Леда»	Магазин женской одежды	Леда (др. – греч. Λήδα) – в древнегреческой мифологии дочь этолийского царя Фестия и Евритемиды (или дочь Сисифа и Пантидии, по Евмелу Коринфскому), жена царя Спарты Тиндарея. Упомянута в «Илиаде» (III 384) и «Одиссее» (XI 298)	Заимствованное
«Татьяна +»	Салон цветов	Татьяна (лат. Tatius; церк. Татиана) – женское имя римского происхождения	Заимствованное
«Фианит»	Ювелирный магазин	Фианит – искусственный материал, диоксид циркония ZrO_2 , кристаллизованный в кубической сингонии	Исконно-русское

Продолжение таблицы 1

1	2	3	4
«Золото скифов»	Ювелирный магазин	Золото – элемент 11 группы шестого периода периодической системы химических элементов Д. И. Менделеева с атомным номером 79. Обозначается символом Au (лат. <i>Aurum</i>). Скифы – древний народ, существовавший в VIII в. до н. э. – IV в. н. э.	Заимствованное
«Надежда»	Оптика	Наде́жда – положительно окрашенная эмоция, связанная с ожиданием удовлетворения потребности, а также философский, религиозный и культурный концепт, связанный с осмыслением состояния человека, испытывающего эту эмоцию	Исконно-русское
«Милано»	Пиццерия	Милáн (итал. <i>Milano</i> [mi'la:no], ломб. <i>Milan</i> [mi'lã:], лат. <i>Mediolanum</i> – «в центре равнины») – главный город северной части Италии, административный центр области Ломбардия, самого крупного региона Италии, и провинции Милан	Заимствованное
«Яшма»	Гостиница	Яшма (греч. ἰασμῖς – пёстрый или крапчатый камень) – скрытокристаллическая горная порода, сложенная в основном кварцем, халцедоном и пигментированная примесями других минералов, полудрагоценный поделочный камень	Заимствованное
«Суши-сет»	Кафе	Сеты – это наборы из суши и роллов, которые продаются со скидкой, зависящей от размера сета	Заимствованное
«Ринг-плаза»	Торговый центр	Пла́за (правильнее – пла́са; IPA: /'plaza/ или /'plasa/ от исп. <i>plaza</i>) – испанское слово, означающее открытое общественное пространство вроде городской (рыночной) площади в испано-говорящих странах и США. Ринг – площадка для бокса или других боевых искусств	Заимствованное

Продолжение таблицы 1

1	2	3	4
«Аспирин»	Аптека	Ацетилсалициловая кислота (разг. аспирин; лат. <i>Acidum acetylsalicylicum</i> , салициловый эфир уксусной кислоты) – лекарственное средство, оказывающее анальгезирующее (обезболивающее), жаропонижающее, противовоспалительное и антиагрегантное действие	Заимствованное
«Oriflame»	Магазин косметики	Орифлэйм (Oriflame) – в переводе с латыни «Золотое пламя»	Заимствованное
«Ciel»	Магазин косметики	Ciel – (фр.) небо, небеса, небосвод	Заимствованное
«Сандал»	Салон мебели	Сандаловое дерево (лат. <i>Pterocarpussantalinus</i>) – дерево, растущее в Азии, а также древесина этого растения и краска, которую получали из этой древесины	Заимствованное
«Трувор»	Магазин мужской одежды	Изделия псковской фабрики «Славянка» выходят на рынок под маркой «Трувор». Синеус и Трувор – легендарные братья варяга Рюрика, призванного на княжение в Новгород	Исконно-русское
«Диамант»	Ювелирный магазин	Диамант – устаревшее название алмаза	Исконно-русское
«Белуга»	Рыболовный магазин	Белуга (лат. <i>Huso huso</i>) – рыба семейства осетровых (<i>Acipenseridae</i>)	Заимствованное
«Parkdel parad»	Салон обуви	Parad – (с англ.) шествие	Заимствованное
«Креп-жоржет»	Кафе	Креп – группа тканей, главным образом шелковых, вырабатываемых из нитей с очень большой (креповой) круткой, а также в некоторых случаях специальными (креповыми) переплетениями. Наиболее распространены крепдешин, креп-шифон, креп-жоржет	Исконно-русское

Продолжение таблицы 1

1	2	3	4
«Канц-лер»	Магазин канцтоваров	Кáнцлер (нем. Kanzler, от лат. cancellarius – секретарь у барьера, отделяющего суд от публики) – высшее должностное лицо в феодальных государствах средневековой Европы, возглавлявшее королевскую канцелярию и архив, хранившее государственную печать	Заимствованное
«Фунтик»	Магазин детских товаров	Фунтик – герой советского мультфильма	Исконно-русское
«Гамаюн»	Магазин одежды	Гамаю́н – в восточнославянской мифологии сказочная райская птица; вещая птица, поющая людям божественные песни и предвещающая будущее тем, кто умеет слышать тайное. Гамаюн знает всё на свете	Заимствованное
«Чемодан»	Магазин сумок	Чемодáн (от перс. جامه‌دان жомадан: (nadamaÇ .бреза ;naad دان + امااژ جامه – коробка прямоугольной формы, используемая для хранения и транспортировки вещей)	Заимствованное
«Мамми-сайз»	Магазин женской одежды	Образовано прямым переводом с английского mammysize – дословно мамин размер	Заимствованное
«Лэтуаль»	Магазин косметики	ЭТУАЛЬ [фр. étoile – звезда] (устар.)	Заимствованное
«Аста»	Магазин бытовой техники	Аста – от греч. aste – горожанка	Заимствованное
«Вокруг света»	Туристическое агентство	«Вокруг света» – научно-художественный ежемесячник времен СССР	Исконно-русское
«Визаж»	Салон красоты	Visage – брит. 'vizidʒ – внешний облик; вид	Заимствованное
«Блинная»	Кафе	Блинная – это заведение общественного питания, которое специализируется на изготовлении и последующей реализации одного вида продукции	Исконно-русское

Окончание таблицы 1

1	2	3	4
«Фортуна»	Магазин продуктов	Форту́на (лат. Fortuna) – древнеримская богиня удачи	Заимствованное
«Золотой ключик»	Ювелирный магазин	Золотой ключик – волшебный предмет из сказки А. Толстова «Приключения Буратино»	Исконно-русское
«Семь-Я»	Магазин бытовых товаров	Семь-Я образовано слиянием «семь» и «я». Семья – социальный институт, базовая ячейка общества	Исконно-русское
«Fix-price»	Магазин бытовых товаров	От англ. – фиксировать цену	Заимствованное
«Мегахенд»	Магазин одежды	Образовано прямым переводом от mega– огромный и hends– ладонь	Заимствованное
«Имплозия»	Аптека	Имплозия (англ. implosion) – взрыв, направленный внутрь, в противоположность направленному наружу (англ. explosion)	Заимствованное
«Карандаш»	Магазин канцелярских товаров	Каранда́ш (тюрк. karadaş, «кара» – чёрный, «даш» – камень, дословно, – чёрный камень) – инструмент в виде стержня, изготавливаемого из пишущего материала (угля, графита, сухих красок и т. п.), применяемый для письма, рисования, черчения	Заимствованное
«Первое сентября»	Книжный магазин	Название образовано от первого календарного дня начала осени, первого учебного дня и праздника Дня Знаний	Исконно-русское
«Мир»	Кинотеатр	Мир – 1. Вселенная в ее совокупности; система мироздания как целое. 2. Отдельная часть Вселенной; планета. 3. Земной шар, Земля со всем существующим на ней	Исконно-русское

Полученные данные позволяют нам сделать следующие выводы. Городские предприниматели, называя создаваемые организации, отдают предпочтение заимствованным словам. В нашем материале только двадцать четыре наименования представляют собой слова русского происхождения, тридцать девять наименований – заимствованные слова.

Предприниматели города стараются магазину давать названия, связанные с их профилем: «Мастерок» – магазин стройматериалов, «FixPrise» – магазин фиксированных цен. Кроме того, в некоторых случаях необходимо отметить отсутствие логической связи между названием магазина и наименованием предлагаемого им товара. Например, трудно объяснить, почему свадебный салон назван «Allure». Надеемся, что полученные результаты наблюдения с познавательной точки зрения будут интересны и горожанам, и гостям города.

Библиографический список

1. Википедия / [Электронный ресурс] https://ru.wikipedia.org/wiki/Заглавная_страница

2. Толковый словарь русского языка : 80000 слов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова // Российская академия наук. Институт русского языка им. В. В. Виноградова. – 4-е изд., дополненное. – М. : Азбуковник, 2000. – 944 с. – ISBN 5-89285-003-X.

Лапузина К. Д.

*Научный руководитель: кандидат педагогических наук,
доцент Е. П. Виноградова*

Формирование пространственных представлений у младших школьников

Посмотрите вокруг себя. Все, что мы видим, все, что нас окружает, – это геометрические фигуры. Стол – это прямоугольник, окно – квадрат, зеркало – круг. С самого детства мы связаны с ними крепкой и неразрывной связью. Так почему же тогда геометрия, как предмет изучения в школе, вызывает столько споров среди учителей, методистов, ученых, родителей обучающихся? Почему задания курса геометрии в Едином Государственном экзамене вызывают максимальные затруднения у одиннадцатиклассников, в то время как многие дошкольники и ученики начальных классов с легкостью решают задания с геометрическим материалом?

С самого детства ребенка окружают геометрические фигуры. Погремушка – это геометрическая фигура, мягкие, а позже и деревянные или пластмассовые с буквами на их поверхности кубики тоже геометрические фигуры. Распространённые сейчас игрушки для детей до трех лет по типу «Логика», в которых ребенку нужно подобрать фигурку и присоединить или опустить в специально отведенное под нее место, тоже направлены на формирование геометрических представлений. Да, возможно ребенок в силу своего малого возраста еще не осознает, что взаимодействует с геометрическим предметом, но уже через тактильные ощущения бессознательно запоминает их.

Позже в детском саду, вылепляя из пластилина фигурку, ребенок запоминает геометрические предметы, из которых состоит та или иная его поделка. Ребенок продумывает себе алгоритм: «Чтобы слепить снеговика, нужно скатать из пластилина 3 шара. Нижний будет большой, средний – чуть меньше, верхний – самый маленький. Потом слепим ведро, оно треугольное. На самый маленький шар прикрепить 2 маленьких черных шара – глаза. Соединить все части фигурки между собой». Таким образом, ребенок четырех-пяти лет уже осознает для себя понятия «размер», «форма», «цвет», а также запоминает 4 главные геометрические фигуры: круг, квадрат, треугольник, прямоугольник.

Но когда ребенок приходит в школу, он сталкивается с новыми для себя фигурами – точкой, прямой и кривой линиями, углом, площадью и периметром, в ходе знакомства с которыми ученик начальной школы получает первые пространственные представления.

Н. Н. Поддьяков отмечает, что формирование пространственных представлений не является прерогативой исключительно курса математики, поскольку образы, в которых фиксируются форма, величина, пространственное соотношение фигур в целом или их частей, выстраиваются в сознании ребенка уже с самого раннего детства в результате манипулирования объектами и так называемыми сенсорными эталонами, полученными в результате обобщения чувственных данных в процессе специально организованного общения ребенка с природой, окружающим миром и т. п.

В то же время А. В. Белошистая отмечает: «Обучение геометрии в начальной школе сводится в основном к измерительной деятельности, что иллюстрирует связь понятий «длина» и «площадь» с понятием «натуральное число» и удовлетворяет в основном потребность в формировании практических измерительных навыков, но не решает задачу развития геометрического мышления, которое является весьма значимым в развитии пространственного мышления в широком смысле».

Проанализируем рабочие программы, а также учебники по математике 1-4 класса под редакцией Н. Б. Истоминой (УМК «Гармония»), И. И. Аргинской (УМК «Система развивающего обучения Л. В. Занкова»), А. Л. Чекина, Р. Г. Чураковой (УМК «Перспективная начальная школа»), М. И. Моро (УМК «Школа России») по вопросу изучения пространственных понятий и геометрического материала в курсе математики.

В содержании курса математики в учебно-методическом комплексе «Гармония» указаны разделы с вопросами, отраженными при их рассмотрении в начальной школе: «Признаки, расположение и счет предметов» (признаки (свойства) предметов (цвет, форма, размер, количество), их расположение на плоскости (изображение предметов) и в пространстве: слева – справа, сверху – снизу, перед – за, между и др. Уточнение понятий «все», «каждый», «любой», связок «и», «или». Сравнение и классификация предметов по различным признакам (свойствам). Счет предметов. Число и цифра. Отношения «больше», «меньше», «столько же». Предметный смысл отношений. Способы установления взаимно-однозначного соответствия. «Геометрические фигуры» (Распознавание и изображение геометрических фигур: точка, линия (кривая, прямая), отрезок, ломаная, угол, многоугольник, треугольник, прямоугольник, квадрат, окружность, круг. Использование чертежных инструментов для выполнения построений. «Геометрические формы в окружающем мире». Распознавание и название (куб, шар, параллелепипед пирамида, цилиндр, конус). Представление о плоской и кривой поверхности. Объёмная и плоская геометрическая фигура, геометрические величины. Измерение длины отрезка. Единицы длины (миллиметр, сантиметр, дециметр, метр, ки-

лометр). Периметр. Вычисление периметра многоугольника. Площадь геометрической фигуры. Единицы площади (квадратный сантиметр, квадратный дециметр, квадратный метр). Вычисление площади прямоугольника.

На изучение разделов в курсе математики 1-4 класса отводится 110 (20+50+40) часов, в то время как на изучение других тем отводится 340 часов.

Изучение пространственных отношений начинается с первых дней ребенка в школе, как дочисловое знакомство с курсом математики.

В содержание курса математики по учебнику М. И. Моро входит рассмотрение пространственных отношений между объектами, ознакомление с различными геометрическими фигурами и геометрическими величинами. Учащиеся учатся распознавать и изображать точку, прямую и кривую линии, отрезок, луч, угол, ломаную, многоугольник, различать окружность и круг. Они овладевают навыками работы с измерительными и чертёжными инструментами (линейка, чертёжный угольник, циркуль). В содержание включено знакомство с простейшими геометрическими телами: шаром, кубом, пирамидой. Изучение геометрического содержания создаёт условия для развития пространственного воображения детей и закладывает фундамент успешного изучения систематического курса геометрии в основной школе. Разделы учебников представлены в следующих темах: раздел «Пространственные отношения» (взаимное расположение предметов в пространстве и на плоскости (выше – ниже, слева – справа, за – перед, между, вверху – внизу, ближе – дальше и др.), раздел «Геометрические фигуры» (Распознавание и изображение геометрических фигур: точка, линия (прямая, кривая), отрезок, луч, угол, ломаная; многоугольник (треугольник, четырёхугольник, прямоугольник, квадрат, пятиугольник и т. д.), свойства сторон прямоугольника, виды треугольников по углам: прямоугольный, тупоугольный, остроугольный, виды треугольников по соотношению длин сторон: разносторонний, равнобедренный (равносторонний), окружность (круг). Центр, радиус окружности (круга), использование чертёжных инструментов (линейка, угольник, циркуль) для выполнения построений, геометрические формы в окружающем мире, распознавание и название геометриче-

ских тел: куб, пирамида, шар. Раздел «Геометрические величины» (геометрические величины и их измерение). Длина. Единицы длины (миллиметр, сантиметр, дециметр, метр, километр). Соотношения между единицами длины. Перевод одних единиц длины в другие. Измерение длины отрезка и построение отрезка заданной длины. Периметр. Вычисление периметра многоугольника, в том числе периметра прямоугольника (квадрата). Площадь. Площадь геометрической фигуры. Единицы площади (квадратный миллиметр, квадратный сантиметр, квадратный дециметр, квадратный метр, квадратный километр). Точное и приближённое (с помощью палетки) измерение площади геометрической фигуры. Вычисление площади прямоугольника (квадрата).

Изучению пространственных отношений и геометрического материала в курсе математики 1-4 класса отводится 31 час (13 + 8 + 10).

Рассматривая программу по курсу математики для 1-4 класса по А. Л. Чекину, Р. Г. Чураковой к УМК «Перспективная начальная школа», отметим, что изучению пространственных отношений и геометрическому материалу отводится 110 часов от всех изучаемых в курсе тем.

Изучение вопроса в учебниках представлено следующими темами: раздел «Признаки предметов». Расположение предметов (отличие предметов по цвету, форме, величине (размеру)). Сравнение предметов по величине (размеру): больше, меньше, такой же. Установление идентичности предметов по одному или нескольким признакам. Объединение предметов в группу по общему признаку. Расположение предметов слева, справа, вверху, внизу по отношению к наблюдателю, их комбинация. Расположение предметов над (под) чем-то, левее (правее) чего-либо, между одним и другим. Спереди (сзади) по направлению движения. Направление движения налево (направо), вверх (вниз). Расположение предметов по порядку: установление первого и последнего, следующего и предшествующего (если они существуют). Раздел «Геометрические фигуры и их свойства» (Первичные представления об отличии плоских и искривленных поверхностей). Знакомство с плоскими геометрическими фигурами: кругом, треугольником, прямоугольником. Распознавание формы данных

геометрических фигур в реальных предметах. Прямые и кривые линии. Точка. Отрезок. Дуга. Пересекающиеся и непересекающиеся линии. Точка пересечения. Ломаная линия. Замкнутые и незамкнутые линии. Замкнутая линия как граница области. Внутренняя и внешняя области по отношению к границе. Замкнутая ломаная линия. Многоугольник. Четырёхугольник. Симметричные фигуры. Бесконечность прямой. Луч как полупрямая. Угол. Виды углов: прямой, острый, тупой. Углы в многоугольнике. Прямоугольник. Квадрат как частный случай прямоугольника. Окружность и круг. Центр, радиус, диаметр окружности (круга). Построение окружности (круга) с помощью циркуля. Использование циркуля для откладывания отрезка, равного по длине данному. Раздел «Геометрические величины» (Первичные представления о длине и расстоянии). Их сравнение на основе понятий «дальше – ближе» и «длиннее – короче». Длина отрезка. Измерение длины. Сантиметр как единица длины. Дециметр как более крупная единица длины. Соотношение между дециметром и сантиметром ($1 \text{ дм} = 10 \text{ см}$). Сравнение длин на основе их измерения. Единица длины – метр. Соотношения между метром, дециметром и сантиметром ($1 \text{ м} = 10 \text{ дм} = 100 \text{ см}$). Длина ломаной. Периметр многоугольника. Вычисление периметра квадрата и прямоугольника).

В системе развивающего обучения Л. В. Занкова мы сможем найти следующие темы по изучению пространственных представлений: взаимное расположение предметов в пространстве и на плоскости (выше – ниже, слева – справа, сверху – снизу, ближе – дальше, между и пр.), распознавание и изображение геометрических фигур: точка, линия (кривая, прямая), отрезок, ломаная, угол, многоугольник, треугольник, прямоугольник, квадрат, окружность, круг. Использование чертёжных инструментов для выполнения построений, геометрические формы в окружающем мире. Распознавание и название: куб, шар, параллелепипед, пирамида, цилиндр, конус. Геометрические величины и их измерение. Измерение длины отрезка. Единицы длины (миллиметр, сантиметр, дециметр, метр, километр). Периметр. Вычисление периметра многоугольника. Площадь геометрической фигуры. Единицы площади (квадратный сантиметр, квадратный дециметр, квадратный метр). Точное и приближённое измерение

площади геометрической фигуры. Вычисление площади прямоугольника.

На изучение вышеприведенных тем и разделов в курсе математики отводится 100 часов с 1 по 4 класс.

Из полученных данных можем сделать вывод, что все учебно-методические комплексы по математике соответствуют по своему содержанию требования Федерального государственного образовательного стандарта, психологическим особенностям учащихся начальных классов, но в каждом из УМК по-разному рассматриваются разделы пространственных понятий и геометрического материала, а изучение геометрии в курсе математики занимает $\frac{1}{4}$ часть от всех знаний. Отсюда следует вывод, что в начальной школе больший уклон делается на арифметическое, а не геометрическое развитие детей, что ведет за собой потерю интереса к обучению в средних и старших классах по курсам алгебры и геометрии, проблемы с выполнением заданий на Едином Государственном экзамене.

Вследствие вышесказанного приведем сравнительную характеристику изучения геометрического материала в курсе начальной школы разных учебников под редакцией Н. Б. Истоминой, М. И. Моро, И. И. Аргинской, а также А. Л. Чекина, Р. Г. Чураковой. Все полученные данные представим в характеристических таблицах.

Таблица 1

***Структурный анализ заданий геометрического характера
в учебниках М. И. Моро «УМК «Школа России»***

Класс	Всего геометрических заданий в учебнике	Из них на измерение длин, периметра, площади	% заданий на измерения от всех заданий учебника	% заданий на «геометрические формы» от всех заданий учебника
1-й	26	19	73	1,9
2-й	27	23	85	0,5
3-й	59	51	74	0,7
4-й	46	34	86	1

Таблица 2

**Структурный анализ заданий геометрического характера в учебниках
И. И. Аргинской «УМК Система развивающего обучения Л. В. Занкова»**

Класс	Всего геометрических заданий в учебнике	Из них на измерение длин, периметра, площади	% заданий на измерения от всех заданий учебника	% заданий на «геометрические формы» от всех заданий учебника
1-й	119	22	18	16,6
2-й	86	25	29	8
3-й	88	34	38,5	7,4
4-й	82	25	37	6,2

Таблица 3

**Структурный анализ заданий геометрического характера в учебниках
Н. Б. Истоминой «УМК Гармония»**

Класс	Всего геометрических заданий в учебнике	Из них на измерение длин, периметра, площади	% заданий на измерения от всех заданий учебника	% заданий на «геометрические формы» от всех заданий учебника
1-й	77	30	39	8,5
2-й	67	41	61	4,3
3-й	56	22	39	5,5
4-й	58	36	34	4,6

Представленный анализ наглядно подтверждает, что изучению геометрического материала уделяется недостаточное внимание со стороны методистов, изучение тем дается в пропедевтических целях. Также отметим, что на изучение геометрии отводится значительно меньше часов, чем на изучение алгебраического материала. Поэтому знания усваиваются в общем виде, а уровень понимания материала во многом зависит от опыта учителя и его педагогического мастерства, потому что только разбирающийся в материале, а самое главное, заинтересованный в развитии интеллекта и отличном усвоении резуль-

татов обучения учитель начальных классов способен объяснить сложные для понимания учащегося темы в курсе изучения геометрии.

Имея в виду все вышеперечисленные недочеты программ по изучению курса геометрии в начальных классах, с целью развития их пространственного мышления и представления мира учителям начальных классов можно рекомендовать материал курса «Наглядной геометрии» под редакцией Н. Б. Истоминой. Пояснительная записка к материалам рабочих тетрадей так раскрывает необходимость глубокого и тщательного изучения геометрии в начальной школе:

1) Возрос интерес к изучению геометрического материала в 1-4 классах.

2) Федеральный государственный образовательный стандарт расширяет содержание геометрических понятий, представление о которых должно быть сформировано у младших школьников.

3) Появляются статьи методистов и учителей в журнале «Начальная школа», а также различные пособия для учащихся 1-4-х классов.

В курсе «Наглядная геометрия» реализована концепция целенаправленного развития мышления всех учащихся в процессе усвоения программного содержания. Согласно этой концепции приоритетной целью курса является формирование у младших школьников универсальных интеллектуальных умений в процессе усвоения математического содержания.

В русле геометрической линии данная концепция находит своё выражение в целенаправленной работе над развитием пространственного мышления младших школьников, что и является предметом нашего исследования.

Библиографический список

1. Истомина, Н. Б. Наглядная геометрия. Тетрадь с печатной основой. 2 класс / Н. Б. Истомина. – М. : Линка-Пресс, 2012.

2. Гаркавцева, Г. Ю. Методические рекомендации к тетради «Наглядная геометрия. 2 класс» / Г. Ю. Гаркавцева, Е. Н. Кожевникова З. Б. Редько ; под редакцией Н. Б. Истоминой. – М. : Линка – Пресс, 2008.

3. Методика обучения математике в начальной школе : развивающее обучение / Н. Б. Истомина. – 2-е изд., испр. – Смоленск : Издательство Ассоциация XXI век, 2009. – 288 с. : ил. – ISBN 978-5-89308-699-7

4. Рабочая программа по математике УМК «Школа России» / Т. М. Сырочина // <http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/matematika/2012/07/06/rabochaya-programma-po-matematike-miru-1-4-fgos-shkola>– 24. 10. 15.

5. Рабочая программа по математике УМК «Гармония» / Н. Ю. Кулигина // <http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/matematika/2014/10/20/rabochaya-programma-po-matematike-umk-garmoniya-0>– 24. 10. 15

6. Рабочая программа по математике УМК «Система развивающего обучения Л. В. Занкова» / Л. А. Ляликова // <http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/matematika/2013/09/15/rabochaya-programma-po-matematike-1-4-klass-po-sisteme>– 23. 10. 15.

7. Рабочая программа по математике УМК «Перспективная начальная школа» / Е. И. Шершнёва // <http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/matematika/2015/01/04/rabochaya-programma-po-matematike-1-4-klass-umk>– 23. 10. 15.

Е. А. Мальцева

Здоровьесберегающие технологии в развитии певческих навыков дошкольников

Здоровье является естественной ценностью, основой жизни человека, необходимым условием для реализации человеком своих жизненных планов. Забота о здоровье детей – важнейшая задача всего общества. Данная задача должна осуществляться не только родителями, но и педагогами образовательных учреждений начиная с дошкольного возраста.

Каждый человек, родившись, получает от матушки-природы драгоценный и великий дар, особого качества музыкальный инструмент – голос. Некоторые педагоги считают, что именно он способен стать основой, фундаментом всей музыкальной культуры человека в будущем. Необходимо лишь научиться правильно владеть этим инструментом.

Пение – это основное средство музыкального воспитания. Оно является одним из любимых детьми видов музыкальной деятельности. Пение активизирует умственные способности, развивает эстети-

ческое и нравственное представление детей, слух, память, чувство ритма, внимание, мышление, укрепляет лёгкие и весь дыхательный аппарат.

Очевидно воздействие пения на физическое развитие детей. Влияние музыки на организм человека установили физиологи В. М. Бехтерёв, И. П. Павлов. Пение влияет на общее состояние организма ребёнка, вызывает реакции, связанные с изменением и улучшением кровообращения (а значит и улучшение обмена веществ), дыхания (значительно сокращается частота заболеваний дыхательной системы, носоглотки).

Правильно поставленное пение организует деятельность голосового аппарата, укрепляет голосовые связки, развивает приятный тембр голоса. Правильная поза влияет на равномерное и более глубокое дыхание. Пение развивает координацию голоса и слуха, улучшает детскую речь. Пение с движениями формирует хорошую осанку, координирует ходьбу.

Здоровьесберегающие технологии (дыхательная гимнастика, артикуляционная гимнастика, распевки, игровой самомассаж), используемые на занятиях музыкой при подготовке к пению, помогают развивать музыкальные способности детей, укреплять здоровье и являются одним из средств физического развития ребенка, поэтому на музыкальных занятиях необходимо использование здоровьесберегающих технологий.

Новизна данной темы заключается в использовании здоровьесберегающих технологий в игровой форме на традиционных музыкальных занятиях во время певческой деятельности.

Цель: использование здоровьесберегающих технологий, включенных в процесс работы над песней, обеспечивающих каждому ребенку укрепление физического здоровья; выявление и развитие певческих навыков.

Задачи:

- Развивать певческие навыки у детей старшего дошкольного возраста с использованием здоровьесберегающих технологий, исходя из возрастных особенностей детей.

- С помощью здоровьесберегающих технологий повысить адаптивные возможности детского организма (активизация защитных свойств, устойчивости к заболеваниям).

При обучении детей пению развиваются все вокальные навыки: вокальные установки, звукообразование, дикция, дыхание, чистота интонации. К тому же пение положительно влияет на здоровье и развитие ребенка: активизирует умственные способности, развивает эстетическое и нравственное представление, слух, память, речь, чувство ритма, внимание, мышление, укрепляет лёгкие и весь дыхательный аппарат.

В основе обучения детей пению используют следующие общепедагогические **принципы:**

- воспитывающего обучения,
- доступности,
- постепенности,
- последовательности и систематичности,
- наглядности,
- сознательности,
- прочности.

Все эти принципы выполняются постоянно и одновременно.

Работая с детьми, мы постоянно следим за соблюдением правил по охране голоса, за тем, чтобы ребята пели естественным голосом, не форсируя звуки, не говорили слишком громко. Мы, как педагоги, стараемся следить за своей речью, избегая повышения голоса. Крик, шум портят голос, притупляют слух и отрицательно влияют на нервную систему детей. При работе с родителями мы объясняем вред крикливого пения, громкого разговора, особенно на улице в сырую холодную погоду, а также предупреждаем, чтобы они не позволяли детям пить холодную воду, есть мороженое в разгоряченном состоянии во избежание простуды, заболеваний голосового аппарата.

Мы не поощряем пение детьми взрослых песен с большим диапазоном, которые они слышат. Неправильное, фальшивое исполнение таких песен не способствует развитию музыкального слуха у ребенка, а особенно громкое их исполнение наносит вред слабым голосовым связкам малыша.

На музыкальных занятиях перед разучиванием или исполнением песен мы проводим работу по подготовке голосового аппарата и всего организма к данному виду музыкальной деятельности. На своих занятиях мы используем такие **здоровьесберегающие технологии**, как:

- валеологические песенки-распевки;
- дыхательную гимнастику;
- артикуляционную у
- игровой массаж.

Данные упражнения позволяют полностью подготовить голосовой аппарат и весь организм детей к работе над песней, что предотвращает перенапряжение неокрепших голосовых связок в процессе пения. Детям становится проще разучивать и исполнять песни, так как активизируются все вокальные навыки и музыкальный слух. К тому же в процессе выполнения данных упражнений укрепляется здоровье детей.

Валеологические песенки-распевки

С них начинаются все музыкальные занятия. Валеологические песни-распевки дети быстро усваивают, быстро запоминают и больше проявляют интереса к короткой песенке. Доступные для восприятия и воспроизведения тексты распевок и приятная мелодия поднимают настроение, задают позитивный тон, улучшают эмоциональный климат на занятии, подготавливают голосовой аппарат к пению.

Цель распевания – подготовка голосовых связок к пению и упражнение в чистом интонировании определенных интервалов. В практике нашей работы песни-распевки имеют здоровьесберегающую направленность.

Задачи: предупреждать заболевания верхних дыхательных путей, укреплять хрупкие голосовые связки детей, подготовить их к пению.

Дыхательная гимнастика

Упражнения на развитие дыхания играют важную роль в системе оздоровления дошкольников

Если у ребенка ослабленное дыхание, то оно не дает ему полностью проговаривать фразы, правильно строить предложения, даже петь песни – приходится вдыхать воздух чаще.

Основные задачи дыхательных упражнений на музыкальных занятиях:

- Укреплять физиологическое дыхание детей (без речи).
- Формировать правильное речевое дыхание (короткий вдох – длинный выдох).
- Тренировать силу вдоха и выдоха.
- Развивать продолжительный вдох.

Особенностью работы над дыханием является постепенное и индивидуальное увеличение нагрузок под контролем педагога. Часть упражнений выполняется под счет, часть – под музыку.

При разучивании упражнений мы сначала показываем его с пояснениями, затем предлагаем детям повторить упражнение вместе с руководителем, контролируя действия каждого ребенка.

В качестве речевого материала на занятиях используем сначала гласные звуки, потом слоги, слова, фразы. Постепенно продолжительность речевого выдоха у детей возрастает.

Пение с предшествующей дыхательной гимнастикой оказывает на детей психотерапевтическое, оздоравливающее и даже лечебное воздействие: положительно влияет на обменные процессы; способствует восстановлению центральной нервной системы; улучшает дренажную функцию бронхов; восстанавливает нарушенное носовое дыхание; исправляет развившиеся в процессе заболеваний различные деформации грудной клетки и позвоночника.

Артикуляционная гимнастика

Основная цель: выработка качественных, полноценных движений органов артикуляции, подготовка к правильному произношению фонем.

Задачи артикуляционной гимнастики на музыкальных занятиях:

- формировать артикуляцию различных звуков;
- закреплять артикуляционные уклады различных звуков в слогах, словах, фразах;
- совершенствовать подвижность и точность движений языка и губ (активизация движений кончика языка, выполнение дифференцированных движений кончиком языка, ограничение движений языка и нижней челюсти);

- увеличить объем слуховой памяти и внимания;
- учить выделять сильные доли в цепочке слогов;
- развивать музыкальную память, запоминание текста песен;
- совершенствовать дикцию;
- развивать чувство ритма;
- совершенствовать пространственную ориентировку в координатах: вправо – влево, вверх – вниз, в сторону, вперед – назад.

Артикуляционные упражнения бывают беззвучными и с участием голоса. На музыкальных занятиях эти упражнения проводятся под счет с хлопками под музыку, а так же в сочетании с дыхательно-голосовыми упражнениями. Артикуляционная гимнастика не должна быть утомительной и продолжаться не более трех минут перед пением. В процессе выполнения артикуляционных упражнений следим за точностью выполнения детьми движений, темпом выполнения, за сохранением положительного эмоционального настроения у каждого ребенка.

На музыкальных занятиях мы проводим артикуляционную гимнастику эмоционально, в игровой форме.

Игровой самомассаж

Самомассаж полезен не только больному, но и здоровому человеку. Массируя определенные точки тела, мы бессознательно посылаем положительные сигналы сердцу, легким, печени, почкам, желудку, другим органам. Выполнение массажных манипуляций расширяет капилляры кожи, улучшает циркуляцию крови и лимфы, активно влияет на обменные процессы организма, тонизирует центральную нервную систему. Кроме того, массаж поднимает настроение и улучшает самочувствие человека.

Обучение простейшим массажным приемам мы проводим в игре.

Цель – обучение детей посредством правильного выполнения игрового массажа благотворно влиять на внутренние органы: сердце, легкие, кишечник, воздействуя на биологически активные точки тела.

При проведении массажа важно научить детей не давить на точки, а массировать их мягкими движениями пальцев.

При массаже определенных **частей тела** используются поглаживание, разминание, растирание, легкие постукивания.

Заканчивая массаж, дети говорят: «Хотим мы быть веселыми, красивыми, здоровыми». Эти слова – своеобразная установка для них на весь день.

В работе над развитием певческих навыков нам большую помощь оказывает «Музыкальный букварь» и «Музыка в детском саду» Н. Ветлугиной, «Учите детей петь» Т. М. Орловой, «Ладушки» И. Каплуновой, «Развитие музыкальных способностей детей» М. А. Михайловой и «Система музыкально-оздоровительной работы в детском саду: занятия, игры, упражнения» О. Н. Арсеновской.

Все эти песенки-упражнения дети осваивают на слух, сравнивают отдельные звуки по высоте, определяют, какой звук выше, какой ниже, попевки помогают детям понять движение звуков и т. д. Также могут использоваться упражнения направленные на правильное певческое формирование гласных и правильное произношение согласных звуков, – «Потешки».

Таким образом, вокальные упражнения позволяют добиться положительных результатов в развитии певческих навыков у детей старшего дошкольного возраста, подготовке голосового аппарата к исполнению песни, развивают музыкальный слух, а также поднимают настроение.

Описанные выше здоровьесберегающие технологии мы постоянно используем на своих музыкальных занятиях перед началом работы над песенным репертуаром. В результате дети стали лучше, качественнее осваивать музыкальный материал, наблюдается тенденция к уменьшению количества заболеваний верхних дыхательных путей и ОРЗ, повысились показатели их общего физического развития.

Библиографический список

1. Арсеновская, О. Н. Система музыкально-оздоровительной работы в детском саду : занятия, игры, упражнения / О. Н. Арсеновская. – Волгоград : Учитель, 2009. – 204 с. – ISBN-978-5-7057-2473-4.
2. Васильева, М. А. Программа воспитания и обучения в детском саду / М. А. Васильева. – М. : Просвещение, 1985. – 174 с.
3. Ветлугина, Н. А. Методика музыкального воспитания в детском саду / Н. А. Ветлугина, И. Л. Дзержинская, Л. Н. Комиссарова. – М. : Просвещение, 1982. – 271 с.

4. Михайлова, М. А. Развитие способностей детей / М. А. Михайлова. – Ярославль : Академия развития, 1997. – 240 с. – ISBN-691-05787-97-1.
5. Орлова, Т. М. Учите детей петь : песни и упражнения для развития голоса у детей 5-6 лет / Т. М. Орлова, С. И. Бекина. – М. : Просвещение, 2007. – 144 с. – ISBN-691-56664-67-4.
6. Радынова, О. П. Музыкальное воспитание дошкольников / О. П. Радынова. – М. : Издательский центр «Академия», 1998. – 240 с. – ISBN-691-000-38-1.
7. Новоскольцева, И. Г. «Ладушки»: мл., ср., ст. и подг. группы / И. Г. Новоскольцева. – СПб, 2010. – ISBN-987-5-9901468-4-6.

М. С. Мантрова

К проблеме изучения самооценки в структуре самосознания

С точки зрения психологического анализа, самосознание представляет собой сложный психический процесс, сущность которого состоит в восприятии личностью многочисленных образов самой себя в различных ситуациях деятельности и поведения, во всех формах взаимодействия с другими людьми и в соединении этих образов в единое целостное образование – понятие Я, собственной индивидуальности.

В структуру самосознания входят физический образ Я, психологический образ Я, самооценка, уровень притязаний. Самосознание имеет два потенциальных источника формирования: самонаблюдение (самоанализ) человека и оценка (мнение) окружающих людей. Через самонаблюдение человек получает непосредственные знания о себе, но эти знания, как правило, бывают не вполне точными и односторонними. Оценки со стороны других людей корректируют и дополняют результаты самонаблюдения человека. Самосознание в его высших проявлениях основано на наличии у человека особой способности – рефлексии. Самосознание и все его структурные компоненты являются сложной динамической системой, изменяющейся во времени [1].

В процессе развития личности самосознание формирует все более совершенный, глубокий и адекватный образ собственного Я. Таким образом развивается и формируется самосознание, которое в

структурном отношении представляет собой единство трех сторон: 1) познавательной (самопознание), 2) эмоционально-ценностной (самоотношение), 3) регулятивной (саморегуляция), обусловленных деятельностью человека.

Вообще, при определении самооценки, точнее, при её сопоставлении с другими концептами в сфере психологии «Я» на западе существуют определенные методологические трудности. Выполняя подобное сопоставление, Луэллс и Дж. Марвелл вводят достаточно большое количество применяемых в данной области понятий: «доверие к себе», «осознание себя», «взгляд на себя», «образ себя», «удовлетворенность собой», «оценка себя» и т. д. Авторы считают, что выбранная ими категория служит наиболее общей, охватывающей все оттенки приведенных понятий.

В отечественной психологической науке самооценку рассматривают в качестве компонента самосознания, функционирующего как ее часть. Жизненно важная функция самосознания заключается в самоуправлении поведением личности. Указываются другие функции самосознания – познание; усовершенствование себя; поиск смысла жизни; выработка идеала и соотнесение с ним целей, поступков, линий жизни. Самосознание рассматривается как один из главных факторов формирования личности, приобретения человеком новых степеней свободы, превращения из «объекта» своего класса и социальной группы в их «субъекта» [8, 9].

И. И. Чеснокова рассматривает самосознание как психический процесс и выделяет в нем три компонента: самопознание как процесс познания себя, эмоционально-ценностное отношение личности к себе и саморегулирование как процесс организации личностью своего поведения. Самооценка вырабатывается на основе функционирования самопознания и эмоционально-ценностного отношения к себе. Представляется, что указанное образование является результатом интегративной работы в структуре самосознания. Основная функция самооценки в психической жизни личности заключается в том, что она выступает необходимым внутренним условием регуляции поведения и деятельности [10].

По мнению Л. В. Бороздиной, внутри самосознания имеются некоторые образования, подструктуры, которые не следует смешивать: образ себя, самооценка и отношение к себе – это разные элементы, имеющие свою самостоятельную природу, сущность. В целом самосознание есть отражение в сознании персоны его носителя, данного субъекта [2].

Самооценка – специальная функция самосознания, заключающаяся в наличии критической позиции индивида относительно того, чем он обладает; его оценка с позиции, с точки зрения определенной системы ценностей.

Самооценка человека может быть адекватной (правильной), завышенной и заниженной. При адекватной самооценке человек верно воспринимает и оценивает себя; при завышенной самооценке ему кажется, что он лучше, чем есть на самом деле; в случае заниженной самооценки человек, напротив, недооценивает себя. Завышенная самооценка способствует обидчивости, нетерпимости к малейшим замечаниям (правда, бывает и другая крайность: человек с высоты своего «Я» даже серьезную критику не принимает близко к сердцу). Человек с неадекватно высокой самооценкой потенциально конфликтен в ситуациях, когда речь заходит о вознаграждениях и поощрениях за труд. Несовпадение ожидаемой и реальной наград закономерно выливается в обиду и зависть, которые накапливаются и, наконец, прорываются резким обвинением в чей-либо адрес [6].

Стойкая излишне низкая самооценка влечет за собой чрезмерную зависимость от других, несамостоятельность и даже заискивание, появляются робость, замкнутость, даже искаженное восприятие окружающих.

Трезвое и объективное отношение к себе составляет основу нормальной самооценки. В нашем окружении всегда будут люди, в чем-либо превосходящие нас: более сильные, красивые, обаятельные, интеллигентные, удачливые или популярные. И точно так же, как всегда, найдутся те, кто уступает нам в этом. С самооценкой тесно связан уровень притязаний, ряд других психологических свойств человека, например, мотив достижения успехов или мотив избегания неудач, а также тревожность [8].

В процессе формирования самосознания, как отмечает Б. И. Додонов, особой интенсивности и глубины достигает эмоционально-ценностное отношение человека к себе. Многообразные чувства, эмоциональные состояния, пережитые в разное время, в разных ситуациях жизни, образуют эмоциональный «фонд» самосознания, в совокупности с эмоционально-ценностным отношением человека к себе. Они составляют его самооценку. Процесс становления самооценки не имеет какого-то предела во времени, ибо личность постоянно развивается, в результате преобразуются содержание, способы выработки самооценки и мера её участия в регуляции поведения личности [1].

Самосознание в онтогенетическом плане – сложное образование, понимаемое как постепенно развертывающийся во времени интегративный процесс, в основе которого лежит все более усложняющаяся деятельность самопознания, эмоционально-ценностного отношения к себе и способности к саморегуляции поведения.

Наиболее полно временная динамика самосознания, непрерывное расширение временной сферы самосознания через осознание прошлого и планирование будущего проявляется в самооценке – одном из ключевых компонентов самосознания личности.

В структуре самосознания личности развиваются и функционируют три образования: образ себя, самооценка и самоотношение, которые не следует смешивать, так как это разные подструктуры. Выступающие слитно, особенно на стадии взрослости, они формируются и реализуются в течение жизни индивида в разное время и по-разному, хотя и составляют элементы самосознания личности, и разделить их можно только в абстракции, чтобы уяснить природу самооценки, ее место и время в структуре самосознания личности.

Самооценка, возникая на определенном этапе возрастного развития личности, со временем становится очень важным, если не ключевым, элементом самосознания личности, который может детерминировать личностный комфорт или дискомфорт, выраженный в степени самопринятия субъекта, служит источником пополнения знаний о себе. Особенно важно это в контексте возрастного развития и становления личности, её саморазвития и регуляции деятельности в зрелом возрасте [4].

Наибольшее внимание исследователи уделяют изучению влияния уровня самооценки на поведение и деятельность человека. В частности, утверждается, что люди с низкой самооценкой работают менее эффективно в стрессовых ситуациях; при неудачах они не реализуют свои силы в полной мере, часто испытывают затруднения в межличностных контактах. Высокая самооценка приравнивается к высокой внутренней регуляции личности и ведет к эффективному социальному функционированию личности. В этом случае самооценка выполняет не только адаптационные функции, но и выступает в качестве фактора мобилизации человеком своих сил, реализации творческого потенциала, определяя временную перспективу деятельности, чаще актуальную, чем ретроспективную [5].

Проводя свои исследования в русле деятельностного подхода, А. В. Захарова выделяет три вида самооценки по её временной отнесённости к процессу деятельности: *прогностическая* осуществляет регуляцию активности личности на самом начальном этапе деятельности, *корректирующая* выполняет функцию контроля за ходом деятельности, *ретроспективная* используется субъектом на заключительном этапе деятельности для подведения её итогов [3].

Наряду с самооценкой в структуре элементов самосознания определённое место занимают образ Я, уровень притязаний, самоконтроль, соответственно и традиционно выделяемые как система саморегуляции личности, в которой функция обеспечения активности личности реализуется только в процессе взаимодействия этих компонентов с когнитивной составляющей самооценки.

Динамизм самосознания, изменение его компонентов во времени подтверждают и исследования американского психолога К. Роджерса, который выделяет в структуре самооценки реальное и идеальное Я и фиксирует заложенный в этих моментах временной момент: Я-реальное – то, каким человек является в данный момент; Я-идеальное – то, каким ему хотелось бы стать в будущем. Всего же К. Роджерс выделяет четыре параметра Я: реальное представление о собственном физическом состоянии и здоровье; представление о своих целях, планах и желаниях на будущее. Обобщая множественность этих параметров, К. Роджерс утверждает, что Я-концепция – это ди-

намическое образование, которое складывается из представления о собственных характеристиках и способностях индивида, о возможностях взаимодействия его с другими людьми и с окружающим миром, о целях и идеях, которые могут иметь позитивную или негативную направленность [7].

Динамика характерна и для уровня притязаний, который определяется как совокупность сдвигающихся с каждым достижением то неопределенных, то более точных ожиданий, целей и притязаний к будущим собственным достижениям субъекта.

Все компоненты: ценности, цели, идеалы, образ Я, уровень притязаний – самооценка, выступают совокупно в виде определённой функциональной структуры; взятые по отдельности, они не имеют статуса самостоятельного регулятора поведения и деятельности. Все вместе они образуют структурно-функциональную модель самосознания и его развития в разные временные отрезки жизни [1].

Подводя итог вышесказанному, определим, что же такое самооценка. Самооценка представляет собой центральное образование личности, включающее в себя оценку человеком самого себя, своих психологических и физиологических особенностей, поведения, отношений, отношений с людьми, достоинств и недостатков. Самооценка является важнейшим и наиболее интересным для изучения компонентом самосознания человека. Также она в значительной степени определяет социальную адаптацию личности, является регулятором её поведения и деятельности. Однако самооценка не есть нечто данное, изначально присущее личности, само формирование самооценки происходит в процессе деятельности и межличностного взаимодействия. Социум в значительной степени влияет на формирование самооценки личности. Отношение человека к самому себе является наиболее поздним образованием в системе отношений человека к миру, по мнению большинства исследователей, самооценка формируется в истинном понимании данного явления только в подростковом возрасте, но, несмотря на это, в структуре отношений личности ей принадлежит особое место.

Библиографический список

1. Болотова, А. К. Развитие самосознания личности : временной аспект / А. К. Болотова // Вопросы психологии. – № 2. – 2000.
2. Бороздина, Л. В. Притязания личности и самооценка / Л. В. Бороздина // Вестник МГУ. – Серия 14, 3. – 1998.
3. Захарова, А. В. Психология формирования самооценки / А. В. Захарова. – М. : Прогресс, 1998. – 100 с.
4. Кон, И. С. Открытие «Я» / И. С. Кон. – М. : Политиздат, 1978. – 367 с.
5. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : «Смысл», 2005. – 352 с. – ISBN 5-89357-153-3.
6. Липкина, А. И. Самооценка школьника / А. И. Липкина. – М. : Знание, 1976. – 64 с.
7. Роджерс, К. Взгляд на психотерапию. Становление человека : пер. с англ. / К. Роджерс ; общ. ред. Е. И. Исениной. – М. : Прогресс : Универс, 1994. – 480 с.
8. Рубинштейн, С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2003. – 512 с. – ISBN 5-318-00720-1.
9. Хухлаева, О. В. Психология подростка : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / О. В. Хухлаева. – 2-е изд., испр. – М. : Академия, 2005. – 160 с. – ISBN 5-7695-1665-8
10. Чеснокова, И. И. Проблема самосознания в психологии / И. И. Чеснокова. – М. : Наука, 1977. – 144 с.

Н. Н. Насырова

Проблема обеспечения преемственности программ дошкольного и начального общего образования как условие получения нового образовательного результата, соответствующего федеральному государственному образовательному стандарту

Школьное обучение никогда не начинается с пустого места, а всегда опирается на определённую стадию развития, проделанную ребёнком.

Л. С. Выготский

В действующем законе «Об образовании в Российской Федерации», в федеральных образовательных стандартах общего образования (в том числе дошкольного и начального) прямо указано, что образовательные программы смежных уровней должны обладать такой

существенной характеристикой, как преемственность. Однако обеспечение преемственности в образовании выведено за рамки нормативно-правовых документов и переведено в научно-методическую плоскость. В связи с этим возникает проблема приведения к общему пониманию разрозненного и размытого понятия преемственности в образовании с дальнейшей разработкой вариативных способов и условий ее реализации.

В настоящее время преемственность в образовании выступает в новом качестве: как процесс и условие непрерывного образования личности, обеспечивающие ее становление и развитие, раскрытие потенциала человека во все возрастные периоды.

Преемственность и взаимосвязь в обучении и воспитании была важна всегда. Но особая необходимость организованной деятельности по преемственности дошкольного и начального общего образования назрела в связи с модернизацией Российского образования, а именно в связи с переходом на ФГОС 2 поколения, который предполагает, что у дошкольника при поступлении в 1 класс должны быть сформированы интегративные качества, которые создадут предпосылки для формирования универсальных учебных действий учащегося.

Это означает, что сегодня школа должна выстраивать работу не с нуля, а основываться на достижениях дошкольника. Организовывать учебную деятельность с учётом его накопленного опыта, так как содержание программы дошкольного образования и применение предметно-развивающей среды на занятиях дошкольников направлено на развитие тех качеств личности, которые определяют становление устойчивого познавательного интереса и успешного обучения в школе.

Преемственность между дошкольной и школьной ступенями образования не должна пониматься только как подготовка детей к обучению. Необходимо сделать переход детей в школу более мягким, учителя должны внимательно познакомиться с формами и методами работы в дошкольном учреждении, помочь первоклассникам быстрее адаптироваться к новым условиям.

ФГОС представляет собой совокупность требований, обязательных при реализации основных образовательных программ дошколь-

ного, начального общего, основного общего, среднего (полного) общего образования. Стандарт включает в себя требования к результатам освоения основных образовательных программ, реализуемых учебным заведением.

В 2013 г. наш детский сад был реорганизован и присоединен к средней школе № 52 г. Орска. Преимущество нашего образовательного учреждения заключается в том, что мы реализуем все уровни общего образования. Соответственно, тема преемственности нам не только близка, но и достаточно раскрыта.

Деятельность нашего образовательного учреждения в вопросах организации преемственности согласно государственным образовательным стандартам осуществляется в трех основных направлениях:

1. Согласование целей и задач осуществления преемственности на дошкольном и начальном школьном уровне.

2. Отбор содержания образования для детей дошкольного и младшего школьного возраста с учётом принципов непрерывности образования и психолого-педагогических условий реализации непрерывного образования в соответствии с ФГОС.

3. Обогащение организационных форм и методов обучения как в дошкольном учреждении, так и в начальной школе.

В процессе человеческого развития существует много фаз. Но встает вопрос: где наиболее сложный и уязвимый период?

Детство, как нам кажется с высоты нашего возраста, самый прекрасный период. А оказывается, что переходный период от дошкольного к школьному детству считается наиболее сложным.

Сегодня важнейшим приоритетом образования в России является обеспечение качества образования. Чтобы достичь качества, должны быть созданы условия. Приоритетным условием достижения такого качества является обеспечение непрерывности образования.

Стратегическим приоритетом непрерывного образования при осуществлении преемственности обозначено формирование умения учиться, которое включает в себя не только умение обучаться в течение всей жизни в школе и после школы, но и необходимость начать целенаправленное развитие ребенка в более раннем возрасте. Решение данного направления отражается в ФГОС начального общего об-

разования, где одной из приоритетных задач является освоение детьми универсальных учебных действий (личностных, познавательных, регулятивных и коммуникативных).

Подготовка к школе зачастую рассматривается как более раннее изучение программы первого класса и сводится к формированию узкопредметных знаний и умений. В этом случае преемственность между дошкольным и младшим школьным возрастом определяется не тем, развиты ли у будущего школьника качества, необходимые для осуществления новой учебной деятельности, сформированы ли ее предпосылки, а тем, умеет ли ребенок читать, считать и так далее.

Для нас гораздо важнее, чтобы ребенок умел самостоятельно добывать и применять знания на практике.

В этом заключается деятельностный подход, который лежит в основе государственных образовательных стандартов.

Обучая наших детей, мы стараемся делать учение мотивированным, учить ребенка самостоятельно ставить перед собой цель и находить пути, средства ее достижения; помогать ребенку сформировать у себя умения контроля и самоконтроля, оценки и самооценки.

Ребенок не должен быть пассивным слушателем, воспринимающим готовую информацию, передаваемую ему педагогом. Мы считаем, что активность ребенка – это основа развития: знания не передаются в готовом виде, а осваиваются детьми в процессе деятельности, организуемой педагогом.

Таким образом, образовательная деятельность выступает как сотрудничество воспитателя и ребенка, что способствует развитию коммуникативных способностей у детей как необходимого компонента учебной деятельности.

Ведущей целью подготовки к школе является формирование у дошкольника качеств, необходимых для овладения учебной деятельностью – любознательности, инициативности, самостоятельности, произвольности, творческого самовыражения ребенка и др.

Чтобы сделать переход детей в школу более мягким, дать им возможность быстрее адаптироваться к новым условиям, учителя знакомятся с формами, методами работы в дошкольных учреждениях, поскольку психологическая разница между семилетним и восьмилет-

ним ребенком не столь велика. А ознакомление самих дошкольников со школой, учебной и общественной жизнью школьников дает возможность расширить соответствующие представления воспитанников детского сада, развить у них интерес к школе, желание учиться.

Подготовительные группы нашего образовательного учреждения находятся в здании школы. Помещения адаптированы под детский сад. Мы отмечаем это как положительный момент. Дети имеют возможность посетить занятия первоклассников, библиотеку, столовую. Прорабатывая план преемственности между дошкольными группами и начальной школой, мы, вместе с завучем, старались организовать взаимодействие так, чтобы у дошкольников не пропадал интерес к школе.

Важную роль в обеспечении преемственности дошкольного и школьного образования играет и изучение представлений родителей и педагогов друг о друге.

А ещё важную роль в организации преемственности дошкольного учреждения и начальной школы играют личности воспитателя и учителя. Воспитатель в детском саду – это вторая мама, которая может обнять малыша, погладить по головке. И ребенок тянется к своему воспитателю.

Но вот сегодняшний дошкольник приходит в школу, и его встречает учитель.

Всё сразу изменяется: ученик должен соблюдать дистанцию между собой и учителем. Поэтому и адаптация ученика к школе более затяжная, чем в детском саду.

Важнейшим условием эффективности работы по налаживанию преемственных связей детского сада и школы является четкое понимание целей, задач и содержания осуществления преемственности, доброжелательный деловой контакт между педагогами.

Это направление прописано в основной образовательной программе дошкольного образования нашего образовательного учреждения.

Итак, основными задачами сотрудничества дошкольных групп и школы мы считаем:

- установление единства стремлений и взглядов на воспитательный процесс между детским садом, семьей и школой;

- выработку общих целей и воспитательных задач, путей достижения намеченных результатов;
- создание условий для благоприятного взаимодействия всех участников воспитательно-образовательного процесса – воспитателей, учителей, детей и родителей;
- всестороннее психолого-педагогическое просвещение родителей;
- оказание психологической помощи в осознании собственных семейных и социальных ресурсов, способствующих преодолению проблем при поступлении ребенка в школу;
- формирование в семьях позитивного отношения к активной общественной и социальной деятельности детей.

Реализация общей цели и задач дошкольного и начального образования требует соблюдения ряда психолого-педагогических условий.

На дошкольной ступени: личностно-ориентированное взаимодействие взрослых с детьми; формирование предпосылок учебной деятельности как важнейшего фактора развития ребенка; построение образовательного процесса с использованием адекватных возрасту форм работы с детьми, опора на игру при формировании учебной деятельности.

На ступени начальной школы: опора на личный уровень достижений дошкольного детства.

Решение данных задач возможно только при условии обеспечения преемственности детского сада и школы, где детский сад на этапе дошкольного возраста осуществляет личностное, физическое, интеллектуальное развитие ребенка, а также формирует предпосылки учебной деятельности, которые станут фундаментом для формирования у младших школьников универсальных учебных действий, необходимых для овладения ключевыми компетенциями, составляющими основу умения учиться.

Основные формы осуществления преемственности ДОО и школы, которые мы реализуем в своей работе:

- «Школа будущего первоклассника», где учителя проводят занятия с будущими учениками, знакомятся там как с детьми, так и с их родителями.

- Совместные педагогические советы по вопросам преемственности и развития ребенка. Круглые столы.
- Совместные заседания МО по вопросам эффективности работы учителей и воспитателей ДООУ по подготовке детей к обучению в школе.
- Взаимопосещения занятий. Изучение опыта использования вариативных форм, методов и приёмов работы в практике учителей и воспитателей.
- Психологические и коммуникативные тренинги для воспитателей и учителей;
- Взаимодействие психологов дошкольных групп и школы по отслеживанию развития детей, определению «школьной зрелости».

Работа с детьми включает: организацию адаптационных занятий с детьми (Школа будущего первоклассника); совместное проведение праздников, спортивных мероприятий; экскурсии в школу; посещение школьной библиотеки; знакомство и взаимодействие дошкольников с учителями и учениками начальной школы; участие в совместной образовательной деятельности, игровых программах, проектной деятельности; выставки рисунков и поделок; встречи и беседы с бывшими воспитанниками детского сада (ученики начальной и средней школы); участие в театрализованной деятельности.

Система взаимодействия педагогов и родителей включает: совместное проведение родительских собраний; проведение дней открытых дверей; посещение уроков и адаптационных занятий родителями; встречи родителей с будущими учителями; консультации психолога и учителя; круглые столы, дискуссионные встречи, педагогические «гостиные»; родительские конференции; организацию экскурсий по школе; привлечение родителей к организации детских праздников, спортивных соревнований; анкетирование, тестирование родителей для изучения самочувствия семьи в преддверии школьной жизни ребенка и в период адаптации к школе; визуальные средства общения (стендовый материал, выставки, почтовый ящик вопросов и ответов и другое).

Взаимодействие ДООУ и школы в процессе подготовки детей к школьному обучению предполагает создание комплекса условий,

обеспечивающих формирование готовности ребенка к школе на основе единых требований. Адаптационные занятия позволяют преодолеть последствия имеющегося у ребенка негативного опыта общения с социумом и предполагают более легкую адаптацию к условиям школы.

Педагог-психолог школы отметил, что совместная работа в данном направлении привела к более высокому результату уровня адаптации первоклассников (именно тех, кто пришел из дошкольных групп нашего ОУ).

Такая целенаправленная работа по подготовке детей к школе способствует созданию и совершенствованию благоприятных условий для обеспечения: личностного развития ребенка; укрепления психического и физического здоровья; целостного восприятия картины окружающего мира; формирования социально-нравственных норм и готовности к школьному обучению; преодоления разноуровневой подготовки; созданию единой системы диагностических методик за достигнутым уровнем развития детей и дальнейшего прогнозирования его развития; совершенствованию форм организации учебно-воспитательного процесса и методов обучения в ДОУ и начальной школе; обеспечению более успешной адаптации детей к обучению в начальных классах, сохранению желания дошкольников учиться и развиваться.

Библиографический список

1. Должикова, Р. А. Реализация преемственности при обучении и воспитании детей в ДОУ и начальной школе / Р. А. Должикова. – М. : Школьная пресса, 2008. – 126 с.
2. Леушина, А. М. О путях создания преемственных программ обучения детей в детском саду и в начальной школе / А. М. Леушина // Личность, образование и общество в России в начале XXI века. – СПб. : ЛОИРО, 2001. – 165 с.
3. Преемственность в работе детского сада и школы / под ред. В. И. Ядэшко, Ф. А. Сохина. – М. : Просвещение, 1998. – 165 с.
4. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования».

5. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. – № 273-ФЗ. – Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования.

К. О. Негреева

*Научный руководитель: кандидат педагогических наук,
доцент Е. Ю. Сизганова*

Развитие патриотического воспитания младших школьников на уроке «Окружающий мир»

Патриотическое воспитание школьников остается до сих пор актуальной проблемой. Любовь к Родине, семье, государству прививается не только во внеурочной деятельности, но и во время урока окружающий мир.

Патриотизм в толковом словаре Т. Ф. Ефремовой трактуется как «любовь к своему отечеству, преданность своему народу и ответственность перед ним, готовность к любым жертвам и подвигам во имя интересов своей Родины» [1, 279]. Чувство патриотизма возникает под действием окружающей природы, искусства. Именно предмет «Окружающий мир» целенаправленно формирует понятие о Родине, без которой нельзя представить себе воспитание патриотических чувств.

В статье рассмотрим УМК «Школа России» «Окружающий мир» (автор А. А. Плешаков). Одним из ценностных ориентиров содержания курса является «патриотизм как одно из проявлений духовной зрелости человека, выражающейся в любви к России, народу, малой родине, в осознанном желании служить Отечеству» [2, 7].

В первом классе обучающийся является первооткрывателем мира, и его интересует всё. Образ окружающего мира у ребенка складывается, когда он получает ответы на вопросы: что? кто? как? почему? когда? зачем? Все эти вопросы обеспечивают формирование у детей начального представления о любви к Родине, воспитание чувства патриотизма. Например, в 1 классе предусмотрены темы «Что такое Родина?», «Что мы знаем о народах России?», «Что мы знаем о

Москве?», «Как живет семья?», проекты «Моя малая Родина», «Моя семья». Уже в 1 классе дети знакомятся с государственными символами России (гербом и флагом).

Во 2 классе происходит углубление полученных знаний. Например, первый раздел учебного курса «Где мы живем». Он предусматривает знакомство ребенка со страной, её государственными символами, с семьёй народов России, а также включает формирование понятий «природа», «рукотворный мир» и анализ нашего отношения к окружающему. В разделе представлены следующие темы, способствующие воспитанию патриотизма у младшего школьника, такие как: «Родная страна», «Россия на карте», продолжается знакомство с государственными символами (гербом, флагом, гимном), с народами России, выполняются учебные проекты «Родной город», «Города России». Раздел «Путешествия» нацелен на обучение учащихся простейшим способам ориентирования на местности и формирование первоначальных географических представлений: о родной стране, её столице и других городах, о разных странах мира и нашей планете в целом. Раздел представлен следующими темами: «Путешествие по Москве», «Московский Кремль», «Город на Неве». Изучение данных тем способствует развитию пространственных представлений детей, их воображения, помогает воспитывать любовь к Родине, к Земле как общему дому всего человечества.

В учебнике третьего класса огромное внимание уделяется различным компонентам природы (вода, воздух, почва, растения и животные), целый раздел учебника «Мы и наше здоровье» посвящен, вопросам гигиены. Но и воспитание младшего школьника в духе патриотизма продолжается. Это мы можем наблюдать в следующих темах, например: в теме «Золотое кольцо России», предусматривающей знакомство с историческим и культурным наследием страны выполняется учебный проект «Кто нас защищает» (знакомство с Вооруженными Силами России, Государственной службой пожарной охраны, МЧС России).

В 4 классе в центре изучения – Россия: ее природа, история и экономика. При этом наша Родина рассматривается как часть глобального мира, а мы, её граждане, – как часть человечества. Изучение

курса продолжается в разделе «Природа России», который знакомит детей с разнообразием природы нашей Родины, с природными зонами, с характерными для этих зон экологическими проблемами и способами их решения (например, тема «Разнообразие и красота природы России», «Экскурсия. Лес и человек»). Далее в разделе «Родной край – часть большой страны» изучаются формы земной поверхности, полезные ископаемые, водные богатства, почвы, природные сообщества, сельское хозяйство, охрана природы края, где живут учащиеся. Раздел представлен темами: «Наш край на карте Родины. Карта родного края», «Полезные ископаемые нашего края», «Знакомство с картой края». В учебнике 4 класса представлены разворотные рисунки, отражающие красоту природы различных зон и сообществ. В разделах «Страницы всемирной истории», «Страницы истории России», «Современная Россия» показана красота архитектурных сооружений разных времён. Раздел «Страницы истории России» предусматривает первоначальное знакомство детей с историей родной страны, с наиболее важными историческими событиями и яркими историческими личностями.

Программа ориентирована на развитие у ребёнка интереса к прошлому страны, формирование потребности в получении и расширении исторических знаний. Тема призвана показать причастность к истории каждого человека, каждой семьи, раскрыть связь времён и поколений, познакомить учащихся с образцами благородного служения Отечеству. Например, темы в этом разделе, такие как «Великая Отечественная война 1941-1945 гг.», «Героизм и патриотизм народа. День Победы – всенародный праздник», «Достижения ученых: запуск первого искусственного спутника Земли, полет в космос Ю. А. Гагарина, космическая станция "Мир"», «История страны и родного края в названиях городов, поселков, улиц, в памяти народа, семьи».

Завершением курса 4 класса об истории Отечества является раздел «Современная Россия», который знакомит детей с государственным устройством, государственной символикой и государственными праздниками нашей страны, с многонациональным составом населения России, её регионами. Закрепление знаний о Родине, России, патриотизме происходит благодаря следующим темам: «Мы – граждане

России», «Государственная символика нашей страны (флаг, герб, гимн)», «Государственные праздники».

Таким образом, фактически на каждом уроке окружающего мира огромное внимание уделяется патриотическому воспитанию младших школьников. Содержание предмета «Окружающий мир» способствует преодолению отрыва обучения от жизни, расширяет кругозор ребенка, воспитывает нравственные качества, развивает патриотические чувства, любовь к Родине, как к малой, где родился, так и к стране в целом. Оно обеспечивает знакомство с особенностями региона и страны, а также приобщает школьников к национальной культуре родного народа, выступает фундаментом для взаимодействия с культурой других народов, мировой культурой.

Библиографический список

1. Ефремова, Т. Ф. Современный толковый словарь русского языка : в 3 т. / Т. Ф. Ефремова. – М. : АСТ, Астрель, Харвест, 2006. – ISBN 5-17-029521-9.
2. Плешаков, А. А. Окружающий мир. Предметная линия учебников системы «Школа России». 1-4 классы : пособие для учителей общеобразоват. организаций / А. А. Плешаков. – М. : Просвещение, 2014. – 205 с. – ISBN 978-5-09-031981-2.

К. О. Негреева

*Научный руководитель: кандидат филологических наук,
доцент С. В. Скоморохова*

Символическое значение компонента «красный» в русских фразеологизмах

С давних времен в культуре всех народов начала складываться определенная гамма любимых цветов. Национальные цвета исторически объяснимы и традиционны, они соответствуют характеру и темпераменту народа, окружающей его природе: красно-желто-черные цвета испанцев и спокойные бело-голубые цвета финнов. Чем ближе к экватору, тем больше тяга людей к открытым ярким цветовым сочетаниям [2, 35].

Именно красный цвет выделяется своей яркостью и красотой на фоне других цветов. И, согласно исследователю С. И. Воиновой, именно это свойство красного цвета является доминирующим во фразеологических выражениях.

Популярность красного цвета во фразеологических оборотах русского языка вызвана сильным эмоционально-экспрессивным воздействием, оставляемым этим цветом в сознании людей. В книге Морриса Дерибере «Цвет в деятельности человека» красный цвет ассоциируется с торжественным, радостным, красивым, ярким, огненным и насыщенным [3; 26].

Прилагательное «красный» имеет множество семантических значений, некоторые мы рассмотрим в статье. Например, устойчивые выражения со значением «имеющий цвет крови, червлёный»: *красная икра, красная рыба, красное вино*.

Свою активность прилагательное «красный» обрело в советский период, когда этот цвет стал символом общественного строя. В обороте *красное знамя* прослеживается сразу два значения: цветовое – «красный» и идеологическое – «революционный». Например, *красный комиссар, красное казачество* имеет то же идеологическое значение.

В обороте *красный угол* – «самое почетное место в избе или комнате» – наблюдается семантика «почетный». В советский период употреблялся фразеологический оборот «*красная доска*». Одновременно с ним родился и его антоним – «*черная доска*». На красной доске отмечали ударников, на черной – отстающих. Сейчас взамен фразеологизма «*красная доска*» мы употребляем «*доска почета*», в котором доска по цвету уже не всегда красная. Оборот «*красная доска*» образовался как фразеологическое целое в результате переносно-метафорического переосмысления свободного сочетания слова. «*Красное крыльцо*» имеет такое же значение – «почетный или парадный». Праздники и дни святых отмечены в календаре красным цветом, что стало основанием для появления выражений «*красный день календаря*» – «праздничный, счастливый, памятный день», «*красные дни*» – «время удач, хорошей жизни».

В славянском фольклоре красный цвет – символ красоты, девственности: «*красная девица*», «*красный молодец*», «*красное солнышко*». Об искреннем, откровенном человеке говорят «*красное сердце*».

В русском языке во фразеологизмах встречается как положительное, так и отрицательное значение прилагательного «красный». Так, символизируя радость, красоту, красный цвет иногда ассоциируется с враждой, местью, агрессивностью. Например, «*красный петух*» – поджог, пожар; «*пустить красного петуха*» – совершать поджог.

Красный цвет может символизировать предупреждение об опасности. Например, «*видеть красный свет*» – «чувствовать опасность, беду»; «*красная тряпка*» – «о чем-то приводящем в бешенство (как для быка красный цвет)».

Красный компонент цвета входит в состав большого количества фразеологизмов и часто означает хорошее здоровье и силу: «*румяный, кровь с молоком*». Также данный цвет связан с описанием такого эмоционального состояния, как стыд, смущение. Существует целый ряд сходных по значению фразеологизмов, в которых красный цвет ассоциируется с таким состоянием человека. Например: «*покраснеть как маков цвет, как рак, как помидор*», «*залиться румянцем*», «*покраснеть до самых ушей*», «*покраснеть до корней волос*», «*залиться румянцем*»; а также со злобой или раздражением: «*покраснеть*», «*побагроветь как индюк*».

Частотность употребления прилагательного «красный» по сравнению с другими цветами намного выше, это способствовало развитию у слова дополнительных значений. «Красный» – «запрещающий» (*красный сигнал светофора, Красная книга*), «главный, основной» (*проходить красной нитью*) и даже «робкий, застенчивый» (*красна девица, если речь идет о парне*).

Таким образом, устойчивые единицы цветообозначений занимают огромное место во фразеологическом фонде русского языка. Красный цвет имеет обширный и сложный диапазон символических значений. С одной стороны, это прилагательное имеет положительные значения: «красивый, прекрасный», «парадный, почетный, праздничный», с другой – отрицательные: «запрет, опасность», «пожар, поджог». Следовательно, красный цвет является одним из ос-

новных и значимых в концептуальной картине мира русского языка и имеет различные полюса оценки во фразеологии.

Библиографический список

1. Алимпиева, Р. В. Семантическая значимость слова и структура лексико-семантической группы : (на материале прилагательных – цветообозначений русского языка) / Р. В. Алимпиева. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1986. – 182 с.
2. Базыма, Б. А. . Психология цвета : теория и практика / Б. А. Базыма. – Изд.: «Речь» 2005. ISBN 5-9268-0363-2
3. Дерибере, Морис. Цвет в деятельности человека : научное издание / М. Дерибере ; сокр. пер. с фр. А. М. Григорьева ; предисл. А. Щипанова. – М. : Стройиздат, 1964. – 183 с.
4. Жуков, В. П. Семантика фразеологических оборотов : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Рус. яз. и лит.» / В. П. Жуков. – М. : «Просвещение», 1978. – 160 с.

М. А. Нуретдинова

*Научный руководитель: кандидат педагогических наук,
доцент Е. П. Виноградова*

Внеурочная деятельность по математике в условиях федерального государственного стандарта начального общего образования

Изучению вопроса о внеурочной деятельности посвятили свои исследования такие авторы, как В. О. Кутьев, В. Д. Шадриков и др.

В работе «Внеурочная деятельность школьников» В. О. Кутьев отмечает, что «внеурочная деятельность – это такая организация труда, познания и общения, в процессе которой учащиеся овладевают социальным опытом, преобразуют окружающую их среду, приобретают необходимые практические умения и навыки» [2].

«Во внеурочной деятельности, – подчеркивает В. Д. Шадриков, – учащимся предоставляется возможность включаться в определенные общественные отношения и выделять те параметры деятельности, которые имеют для них большой личностный смысл. Участие младших школьников во внеурочной деятельности представляет собой способ введения ребенка в общественную жизнь [5]».

Внеурочная деятельность – составная часть учебно-воспитательного процесса школы, одна из форм организации свободного времени учащихся.

Под внеурочной деятельностью в рамках реализации федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО) следует понимать образовательную деятельность, осуществляемую в формах, отличных от классно-урочной, и направленную на достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования.

Внеурочная деятельность, как и деятельность обучающихся в рамках уроков, направлена на достижение результатов освоения основной образовательной программы. Но в первую очередь – это достижение личностных и метапредметных результатов. Это определяет и специфику внеурочной деятельности, в ходе которой обучающийся не столько должен узнать, сколько научиться действовать, чувствовать, принимать решения самостоятельно. Если предметные результаты достигаются в процессе освоения школьных дисциплин, то в достижении метапредметных, а особенно личностных результатов – ценностей, ориентиров, потребностей, интересов человека, значение внеурочной деятельности гораздо выше, так как ученик выбирает ее исходя из своих интересов, мотивов.

Анализируя вышеперечисленные определения понятия «внеурочная деятельность», мы можем выделить основные признаки: организация свободного времени под руководством учителя, включение учащихся в общественные отношения, овладение детьми социальным опытом, приобретение необходимых практических умений и навыков.

В соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования основная образовательная программа начального общего образования реализуется образовательным учреждением, в том числе и через внеурочную деятельность.

Задачи внеурочной деятельности:

- обеспечить благоприятную адаптацию ребенка в школе;
- оптимизировать учебную нагрузку обучающихся;

- улучшить условия для развития ребенка;
- учесть возрастные и индивидуальные особенности обучающегося [3].

Младший школьный возраст наиболее глубоко и содержательно представлен в работах Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова

Как пишет В. В. Давыдов в книге «Вопросы психологии учебной деятельности младших школьников», младший школьный возраст – это особый период в жизни ребенка, который выделился исторически сравнительно недавно. Его не было у тех детей, которые вообще не посещали школу, его не было и у тех, для которых начальная школа была первой и последней ступенью образования. Появление этого возраста связано с введением системы всеобщего и обязательного неполного и полного среднего образования. Содержание среднего образования и его задачи еще окончательно не определились, поэтому психологические особенности младшего школьного возраста как начального звена школьного детства также нельзя считать окончательными и неизменными. По мнению В. В. Давыдова, можно говорить лишь о наиболее характерных чертах этого возраста.

До сих пор речь шла о предпосылках перехода ребенка к школьному обучению. Но что же происходит, когда ребенок приходит в школу? Происходит перестройка всей системы отношений ребенка с действительностью, как подчеркивал Д. Б. Эльконин. У дошкольника имеется две сферы социальных отношений: «ребенок – взрослый» и «ребенок – дети». В школе возникает новая структура этих отношений. Система «ребенок – взрослый» дифференцируется: «ребенок – учитель»; «ребенок – взрослый»; «ребенок – родители»; «ребенок – дети» [6].

Г. А. Цукерман в своей статье «Две фазы младшего школьного возраста» исследовала роль кооперации со сверстниками в психическом развитии младших школьников. Материалом для исследования служило экспериментальное обучение русскому языку первоклассников. Сравнивались экспериментальный и контрольный классы. В экспериментальном классе учитель работал с группой совместно работающих детей, основная его задача – организация делового общения учеников по поводу изучаемого материала. В контрольном классе де-

ти занимались традиционным фронтальным методом, при котором воздействия учителя адресовались отдельно каждому ребенку. Были получены экспериментальные данные о том, что дети, работающие в форме совместной работы в классе, в два раза лучше оценивают свои возможности и уровень знаний, то есть у них более успешно формируются рефлексивные действия, по сравнению с учениками, занимающимися традиционным способом [4].

Л. И. Божович подчеркивала большое значение труда для формирования личности школьника. Задача школы заключается не только в том, чтобы дать определенное количество знаний. Нужно воспитать ребенка в нравственном отношении. Школа пытается сформировать нравственные качества в ходе учебной деятельности. Учебная деятельность сама по себе не может полностью обеспечить формирование этих качеств, она не имеет для этого благоприятных условий. В труде общественный результат деятельности выступает в реальной предметной, вещественной форме. В труде более ощутима необходимость совместных усилий коллектива в достижении определенного результата. Именно поэтому труд имеет особо важное значение для формирования нравственных качеств личности [1].

Учитывая все возрастные особенности и определение места внеурочной деятельности в ФГОС НОО, можно сделать вывод о том, что внеурочная деятельность просто необходима учащимся начального звена обучения.

В процессе внеурочной работы по математике решаются следующие основные дидактические задачи: вырабатывается интерес к изучению математических дисциплин; углубляются и расширяются математические знания, умения и навыки учащихся; развивается логическое мышление, математическая зоркость, математическая интуиция и смекалка; выявляются наиболее одаренные дети, развиваются их способности.

Внеурочные формы обучения, построенные на принципе добровольности, не регламентированные необходимостью выставления оценки учащимся, проходящие в более непринужденной, раскрепощенной по сравнению с уроком атмосфере, требуют от учителя высокого уровня профессионального мастерства. Он должен не только

иметь математическую эрудицию, но и обладать такими необходимыми качествами, как контактность, педагогический такт, доброжелательность. Только при оптимальном сочетании высокого профессионализма учителя и заинтересованности в учебе, работоспособности ученика можно достичь главного в обучении математике – формирования обобщенных математических отношений и развития способности обобщать математический материал.

Условия эффективности проведения внеурочных занятий по математике:

- чётко продуманная логика занятия;
- преемственность этапов;
- активная позиция ребёнка;
- максимальная смена образовательной среды;
- наличие благоприятной психологической атмосферы;
- творческое разнообразие занятий;
- переход от монолога к диалогу, проблемным беседам, обсуждениям;
- умение ставить цель, делать выводы.

Специфика внеурочных занятий состоит в том, что они проводятся по программам, выбранным учителем, согласованным с учениками и их родителями, корректируемым в процессе проведения с учётом индивидуальных возможностей обучающихся, познавательных интересов и развивающихся потребностей.

Проанализировав литературу, мы можем сделать вывод о том, что внеурочная деятельность в школе необходима, в особенности по математике, так как математика развивает не только математические способности, но и охватывает другие сферы обучения.

Библиографический список

1. Божович, Л. И. Личность и её формирование в детском возрасте. Психологическое исследование / Л. И. Божович. – М. : Просвещение, 1968. – 464 с.
2. Кутьев, В. О. Внеурочная деятельность школьников / В. О. Кутьев. – М. : Просвещение, 1983. – 223 с.

3. Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования – Режим доступа: http://www.fgos-kurgan.narod.ru/norm_federal.htm – 19. 05. 15.

4. Цукерман, Г. А. Две фазы младшего школьного возраста / Г. А. Цукерман // Психологическая наука и образование. – 2000. – № 2. С. 45-67.

5. Шадриков, В. Д. Деятельность и способности / В. Д. Шадриков. – М. : Логос, 1994 . – 320 с. – (Программа «Обновление гуманитарного образования в России»). – ISBN 5-85998-377-8.

6. Эльконин, Д. Б. Вопросы психологии учебной деятельности младших школьников / Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов. – М., 2001.

И. И. Пашинина

*Научный руководитель: кандидат филологических наук,
доцент С. В. Скоморохова*

Значение фразеологических единиц с нумеральным компонентом

Мы постоянно используем в жизни цифры и числа. Наши предки придумали множество пословиц и поговорок. И немалое место среди них занимают пословицы и поговорки с числами. Нам интересно знать, какие числа в пословицах и поговорках встречаются чаще всего.

Знание пословиц и поговорок делает нас мудрее, предостерегает от ошибок. В пословицах всегда есть вывод, который полезно помнить каждому. Многие поступки людей можно истолковать в соответствии с пословицами. Если человек и пословицы находятся во взаимосвязи, то пословицы выполняют поучительную роль в жизни человека.

Символика чисел характерна для ранней стадии развития человечества. Людям свойственно верить символам. Числа, как и символы, всегда притягивали своим скрытым смыслом, важным для человека значением. Пифагор говорил, что все вещи можно представить в виде чисел.

Частые наблюдения множеств, состоящих из пары предметов (глаза, уши, ноги, руки), привели человека к представлению о числе. Наши далекие предки, рассказывая о том, что видели двух уток, срав-

нивали их с парой глаз. А если они видели их больше, то говорили: «Много». Каждый раз за двойкой начиналось что-то неизвестное, загадочное. Когда считали «один, два, много», то после двух было «все». Поэтому число 3, которое при счете должно было идти за числом 2, обозначало «все». Лишь постепенно человек научился выделять три предмета, а затем четыре, пять и т. д.

Трудно сказать, с каких времён среди народа начали ходить пословицы и поговорки. Появились они ещё в то время, когда не было письменности. В течение столетий народ совершенствовал их. Они, как правило, безымянны, не имеют автора. Эти маленькие мудрые изречения создавались и накапливались народом в течение многовековой истории. Они отражают его жизнь, условия труда, культуру. Пословица всегда поучительна. В ней всегда есть вывод, который полезно помнить каждому.

Наиболее плодотворно используются в отношении пословицы и поговорки в речи представителей русского народа, так как только русским языком можно выразить то, что неподвластно языку западных народов. Народ очень часто употреблял в пословицах и поговорках числа.

С появлением чисел получили распространение символика и нумерология. Числа как символы всегда притягивали своим скрытым смыслом, важным для человека значением. Символика чисел известна нам с давних пор. Ее можно встретить в Библии и другой религиозной литературе: 7 даров святого духа, триединство Бога.

Рассмотрим значение чисел во фразеологизмах.

Число **0** – передает понятие ничтожества (и действительно, в математике это число, от прибавления которого никакое число не меняется).

Ноль без палочки (то же, что круглый ноль. Ничего не стоящий, не значащий человек).

Ноль внимания (отсутствие всякого интереса к чему-либо).

Число **1**, как правило, обозначает одиночество, незначительность, беспомощность, одинаковость, похожесть, единство. Также обозначает начало, что-то единственное, нечто очень малое, но в то

же время очень существенное. Его характерными чертами являются сила, энергичность, воля, активность, инициатива.

В поговорке «Один в поле не воин» числу «один» придано значение главного лица, подчеркивается его скрытый смысл, как числа, и в то же время подразумевается, что это человек. Этот человек – воин, который поставлен в такие условия, что при схватке с врагом его силы и средства могут оказаться мизерными, так как он один.

В пословице «Первый в совете и первый в ответе» понятие «первый» принимается как «главный», а потому с ним связывается уже нечто значительное, большое и могучее.

Одна пчела много меду не натаскает.

Одной рукой в ладоши не хлопнешь.

Одна голова на плечах.

Один за всех и все за одного.

Число **2** обозначает мгновенность, быстроту, близость в расстоянии, малое количество, разделение. Часто символизирует парность, четность, удвоение. Воплощает в себе нечто преходящее, неустойчивое, делимое. В некоторых источниках трактуется как «нерешительное, пассивное, подчиненное, мягкое, пластичное, женственное». В Древней Руси число 2 означало женское начало, и от него произошел весь мир чисел.

Два сапога – пара (в переносном смысле под парой сапог подразумеваются подходящие друг другу люди, сходные по взглядам, поведению, а особенно – по недостаткам. Чаще всего особый упор делается именно на недостатки).

Как две капли воды (совершенное сходство. Это касается и лиц, и предметов, и явлений).

Одна голова хорошо, а две лучше.

Меж двух огней.

Сидеть меж двух стульев.

Скупой платит дважды.

Старый друг лучше новых двух.

Одним выстрелом убить двух зайцев.

Священное, счастливое число **3**. Несет значение высокого качества или высокой степени экспрессивности действия. Показывает, в

основном, положительные качества: священность совершенного поступка, храбрость и огромную силу, как физическую, так и духовную, важность чего-либо. Кроме этого число 3 символизирует «завершенность и полноту некоторой последовательности, имеющей начало, середину и конец». «Число 3 символизирует собой целостность, тройственную природу Мира, его разносторонность, триединство создающих, разрушающих и сохраняющих сил Природы – примиряющее и уравнивающее их начало, счастливую Гармонию, творческое совершенство и удачу». Суеверия, связанные с числом три, относятся к тому времени, когда у древних людей счёт не доходил дальше трёх. На этой основе в христианской религии возведено в догму представление о пресвятой Троице – об едином Боге, выступающем в трёх лицах (ипостасях): Бога-отца, Бога-сына, Бога-духа святого. Сюда же относится и так называемое трёхперстное крестное знамение, якобы защищающее верующих от злых духов.

Три перста крест кладут.

До трёх раз прощают.

Учёные считают число 4 символом порядка, завершенности, гармонии, равновесия, стойкости, надежности, прочности. Значение числа «четыре» связывается символикой квадрата и креста. Число «четыре» входит в древнюю традицию обозначения четырех сторон, четырех углов или всего света.

Без четырех углов изба не рубится.

Дом о четырех углах.

Четыре страны света на четырех морях положены.

Конь о четырех ногах, да и то спотыкается.

На все четыре стороны (куда угодно, куда только захочется (идти, убираться, прогонять, отпускать)).

Число «пять» – середина первых десяти чисел, считается счастливым числом, символизирует поиск и самосовершенствование, возможно представляет пять чувств человека: зрение, слух, обоняние, осязание и вкус. Во многих языках числительное пять происходит от слов со значением рука.

Как свои пять пальцев (знать очень хорошо, досконально, основательно).

Пятое колесо в телеге (лишний, ненужный в каком-либо деле человек).

Известно, что в народе число **6** ассоциируется с нечистой силой, поэтому в пословицах, поговорках шестерка почти не упоминается.

Число **7** часто встречается в русских пословицах и поговорках. Многочисленности всех этих семёрок может быть два объяснения. Во-первых, в традициях Древней Руси число «семь» применялось в колдовстве и заклинаниях, считалось чародейским, волшебным, имеющим таинственный смысл. Во-вторых, десятичный счёт, которым теперь пользуются люди на всём земном шаре, не всегда был единственным. Существовал когда-то и семеричный, и восьмеричный, и пятеричный счёт, то есть считали не десятками, а семёрками, или восьмёрками, или пятёрками. Семёрки в пословицах могут быть отголосками древнего семеричного счёта. «Семь» – это уже «много». Видимо поэтому так много пословиц с числом «семь» в значении «много». В глубокой древности это число долгое время считалось неопределённо большим количеством. Большое значение числу семь придаёт христианская религия. «Бог создал мир за 7 дней», посвятив седьмой день отдыху. На Руси применялось в колдовстве и заклинаниях, лечили больных приёмами многократного повторения «святой» семёрки.

Семимильными шагами (очень быстро. Так говорят о развитии чего-либо).

Седьмая вода на киселе (очень дальний родственник).

Семь вёрст до небес (очень много пообещать, наговорить).

Семеро одного не ждут (так говорят, когда начинают какое-то дело без того, кто опоздал, или с упреком тому, кто заставляет многих (не обязательно семерых) ждать себя).

Семь бед – один ответ (рискнем еще раз, и если придется отвечать – так за все сразу, одновременно. Говорится о решимости сделать еще что-нибудь рискованное, опасное в добавление к уже сделанному).

Семь раз отмерь, один – отрежь.

У одной овечки семь пастухов.

Один с сошкой – семеро с ложкой.

Считается, что число **8** в нумерологии имеет некое божественное наследие. Так, основное предназначение восьмерки представляет собой поиск и достижение гармонии между завершением и бесконечностью.

Весна да осень – на дню погод восемьь.

Восьмое чудо света.

Таинственную силу приписывали древние и числу **9**, причем в одни времена добрую, в другие – злую. Число 9 весьма часто встречается в русской народной культуре.

За тридевять земель, в тридевятом царстве.

Дело десятое (не столь важно; совершенно несущественно).

Десятая вода на киселе.

Десять знающих не стоят одного, который дело делает.

Подводя итог, можно сказать, что русский фольклор пронизан числами в пословицах и поговорках. Присутствие чисел наблюдается повсюду и почти всегда они выступают как священные и глубоко символические.

Четные числительные – два, четыре, шесть, восемь – встречаются гораздо реже в устном народном творчестве. Это связано с суеверным представлением, что чётное число связано со смертью, числом «дьявола».

Гораздо чаще русский фольклор говорит о числе три и числе семь. Русская традиция с точки зрения числовой символики, троична. Это проявляется в почитании одного из самых высоких христианских понятий Троицы. Число «3» наталкивает читателя на мысль о волшебстве, о совершенстве.

Таким образом, выбор числительных в сказках основан на народном представлении о значении чисел.

Числительные играют в художественном тексте немаловажную роль, и изучение их функции помогает проникнуть в заложенную народом мысль, лучше понять историю своего народа.

Библиографический список

1. Аникин, В. П. Русские народные пословицы, поговорки, загадки и детский фольклор / В. П. Аникин. – М. : Просвещение, 2004.

2. Александров, Э. В лабиринте чисел / Э. Александров, В. Левшин. – М. : Художественная литература, 2004.
3. Введенская, Г. Нумерология: магия чисел / Г. Введенская. – Санкт-Петербург : Невский проспект, 2003.
4. Даль, В. И. Пословицы русского народа / В. И. Даль. – М. : Художественная литература, 2003.
5. Жуков, В. П. Словарь русских пословиц и поговорок / В. П. Жуков. – М. : Русский язык Медиа, 2005.

И. И. Пашина

*Научный руководитель: кандидат филологических наук,
доцент С. В. Скоморохова*

Отражение семейных отношений в русских пословицах и поговорках

Тема семьи возникала еще в древние времена. Отношение народа к семье люди выражали в пословицах и поговорках. Удивительно, как точно русский народ умел передать в них свой жизненный опыт, свои представления о семейных ценностях, о взаимоотношениях старшего и младшего поколений.

С пословицами и поговорками о семье, придуманными в давние времена, нам передались эталоны воспитания, отношений между людьми, в них описаны нормы морали и этики. Из них мы узнаем стиль восприятия тех или иных событий родным народом, его мнение о важности различных факторов: дружбы, верности, доверия друг к другу, любви, понимании. Глубокий смысл некоторых поговорок не лежит на поверхности и его понимание приходит не сразу. Когда-то Ушинский отметил, что пословицы и поговорки – жанр фольклора, в котором наиболее красочно описаны бытовая жизнь, периоды развития народа, исторические события, опыт, взгляды на происходящее, разумность.

В каждой пословице высказывается мнение о происходящем, для каждой жизненной ситуации найдется своя пословица. Они запоминаются сами собой. Эти фразы воспитывают нас всех, независимо

от возраста, воспитательный эффект был замечен мудрецами еще в давние времена.

При поддержке членов семьи человек начинает узнавать мир, формирует свой характер, достигает первых целей, учится ходить, говорить, правильно себя вести, понимать, что такое бескорыстные любовь и преданность родных людей. В семье уделяется малышу много внимания, так необходимого ему в период первых открытий, ожидающих ребенка на каждом шагу. Если обстановка в семье позитивная, благоприятная, человек сможет правильно развиваться, быть уверенным в себе и в своих действиях, это, несомненно, поможет ему в дальнейшей жизни. Хорошую семью ничто не сможет заменить ребенку, родные – это те люди, которые необходимы каждому, даже повзрослевшему человеку.

В словаре Ожегова это слово трактуется так:

«Семья – группа живущих вместе близких родственников, объединение людей, сплоченных общими интересами».

Что такое крепкая семья? Каковы ее признаки? Какую роль играет семья в обществе? Эти вопросы пытались решить люди с давних времен, и эти же вопросы волнуют нас и сейчас.

По существу, семья представляет систему отношений между мужем и женой, родителями и детьми, между старшим поколением и младшим, основанную на браке и кровном родстве.

Нравственные понятия о долге перед семьёю и родителями берут начало в далеком прошлом, и их истоки – в фольклоре.

Рассмотрим пословицы и поговорки, созданные русским народом и собранные В. И. Далем:

- «Добрая жена, да жирные щи – другого добра не ищи!»;
- «Одному не страшно, двоим веселее»;
- «Холостому помогай Боже, а женатому хозяйка поможет»;
- «Дай Бог с кем венчаться, с тем и кончаться»;
- «Бабенка не без ребенка»;
- «Все в семье спят, а невестке молоть велят»;
- «У лихой свекрови и сзади глаза»;
- «В лесу медведь, а в дому мачеха».

Отдельную группу занимают пословицы о матери. Самое дорогое для матери – это ее ребенок. Это незыблемое чувство объединяет многие поколения, наполняя добротой и любовью сердца людей.

«Без матери родной и цветы не цветут»;
«Всякой матери свое дитя мило»;
«Нет милее дружка, чем родная матушка»;
«При солнышке тепло, при матушке добро»;
«Другой матери не будет».

Семьи были многодетные, и это было самым настоящим счастьем для людей. Ряд пословиц был посвящен этой проблеме:

«Дети – благодать Божья»;
«Живот болит, а детей родит»;
«Горьки родины, да забывчивы»;
«Ребята, что мокрицы – от сырости заводятся»;
«Татьяна хромонога, народила детей много»;
«Плодятся и множатся, что голуби».

В пословицах и поговорках отражается, как быстро растут маленькие детки:

«У ребят, что у зайчат: по два зуба»;
«Растет, как пшеничное тесто на опаре».

Бездетность считалась грехом или наказанием господним:

«Не умела родить ребенка, корми серого котенка»;
«У кого детей нет – во грехе живет».

Если первым рождался мальчик, это предвещало богатую и зажиточную жизнь. Обычно первенца ждали с радостью, но к последующим детям относились уже равнодушно. В народе говорили:

«Мальчик родился – на подмогу, а девочка – на потеху»;
«С сыном дом наживешь, а с дочкой остаток проживешь»;
«Сын хлебом кормит, а дочь последний кусок унесет»;
«Растить дочку, что лить в дырявую бочку».

Особая роль отводилась воспитанию и обучению детей. Говорилось о своевременном воспитании детей с раннего возраста:

«Не учили, когда поперек лавки ложился, а во всю вытянулся, так не научишь»;

«Народила, да не научила»;

«Не устанешь детей рожаючи, а устанешь на место сажаючи»;

«Умел дитя родить, умей и научить».

В пословицах и поговорках отражалась необходимость упорства в труде и учении:

«Не учась и лаптя не сплетешь»;

«Дорог парень, да не учен»;

«Незнайка лежит, а знайка далеко бежит»;

«Голова всему начало, где ум там и толк»;

«Не копьём побивают, а умом»;

«Умная голова сто голов кормит, а худая и себя не прокормит»;

«Лучше с умным потерять, чем с дураком найти»;

«Без дела жить – небо коптить»;

«Маленькое дело лучше большого безделья»;

«В чужом платье не накрусоваться».

Говорилось и о горьких последствиях неправильного воспитания:

«Дети крадут, отец прячет» («Дети воруют, мать горюет»);

«Блудный сын – ранняя могила отцу»;

«На старости две радости: один сын – вор, другой – пьяница».

Хорошими детьми родители гордились: «Добрый сын всему свету завидище»; «Дай Бог деток, да дай Бог и путных».

В народе часто использовались физические наказания:

«Розгой в могилу ребенка не вгонишь, а калачом не выманишь»;

«Любимого сына жезлом»;

«Не наказанный сын — бесчестье отцу»;

«Кулаком да в спину — то и приголубье сыну».

В то же время народная мудрость требует от людей добра и любви:

«Ласковое слово, что весенний день»;

«Не корми калачом, да не бей кирпичом»;

«Добро добро покрывает»;

Необходимо сказать о воспитательном значении пословиц в высмеивании негативных качеств людей. Такими считались такие качества, как злость, лукавство, алчность. «В чужих руках ломоть велик, а нам достанется, так и мал покажется».

В народе ценилось сознание справедливости: «Каков привет, таков ответ». Желание, возможность достичь его, невозможность, воля, неволя сложили много пословиц:

«Око видит, да зуб неймет»;

«На хотенье есть терпенье».

Важно было учить детей терпимее относиться к человеческим слабостям: «По голому нечего щипать».

Выбор спутника жизни, любовь в семье также считались важными проблемами, к которым относились очень серьезно.

«Выбирай жену не в хороводе, а в огороде»;

«Не с богатством жить, а с человеком»;

«Муж – голова, а жена – сердце»;

«Семья сильна, когда над ней крыша одна».

Смысл этих пословиц сводится к тому, что семья с самого начала должна строиться на уважении и любви, очень серьезно нужно относиться к выбору спутника жизни, если хочешь, чтобы семейная жизнь была долгой и крепкой. Несмотря на то, что некоторые из этих пословиц и поговорок устарели, их смысл не теряет значения и сейчас.

Библиографический список

1. Аникин, В. П. Русские народные пословицы, поговорки, загадки и детский фольклор / В. П. Аникин. – М. : Просвещение, 2004.
2. Даль, В. И. Пословицы русского народа / В. И. Даль. – М. : Художественная литература, 2003.
3. Даль, В. И. Толковый словарь живого великорусского языка / В. И. Даль. – Т. 1-4. – М., 1955.
4. Жуков, В. П. Словарь русских пословиц и поговорок / В. П. Жуков. – М. : Русский язык Медиа, 2005.

Н. Г. Попрядухина

Психологические факторы, вызывающие трудности в общении подростков

Выдвижение проблемы общения в число наиболее актуальных для ряда психологических дисциплин обусловлено, прежде всего, его

исключительной ролью в формировании и деятельности личности. «Человек, – пишет А. В. Петровский, – становится личностью в процессе общения при вхождении в общество, с которым он взаимодействует в каждый момент своего существования. Все, что в совокупности представляет собой устойчивые и изменчивые особенности личности, возникает благодаря общению и предназначено для общения» [1].

Общение интенсивно изучалось в детской и педагогической психологии (Л. И. Божович, Д. Б. Эльконина, Т. А. Репина и др.), социальной психологии (Л. П. Буюва, И. С. Кон, Е. С. Кузьмин, Б. Д. Парыгин и др.), инженерной, юридической, психологии спорта, психолингвистике (А. А. Леонтьев) и т. д. Многочисленные исследования проводились в русле педагогики (Т. Е. Конникова, Х. Й. Лийметс, А. В. Киричук, Л. И. Новикова, Т. Н. Мальковская и др.).

Подростковый возраст занимает особое место в психологии, так как это самый сложный из всех детских возрастов, представляющий собой период становления личности. Все стороны развития подвергаются качественной перестройке, возникают и формируются новые психологические новообразования, закладываются основы сознательного поведения. Этот процесс преобразования и определяет все основные особенности личности подростков. Отечественные психологи отмечают, что ведущим видом деятельности в подростковом возрасте становится общение, причем именно общение со сверстниками, так как оно находится в центре жизни подростка, во многом определяет все остальные стороны его поведения и деятельности.

По мнению Л. И. Божович, у подростков основой для их объединения чаще всего является совместная деятельность, привлекательность занятий и интересы в основном определяются возможностью широкого общения со сверстниками [4].

В процессе общения у подростков могут возникать различные затруднения. Трудности в общении являются одной из сложных проблем в психологии. Проблема затруднений, или «барьеров», общения в качестве объекта специального исследования изучается отечественными и зарубежными психологами с середины XX века. Среди основных причин, затрудняющих общение в учебной деятельности подростков, были названы индивидуально-психологические особен-

ности общения, включающие интеллектуальные, волевые, личностные проявления человека.

В связи с этим было проведено исследование, в котором изучалась взаимосвязь между общением и такими личностными особенностями подростков как самооценка, тревожность и эмоциональная напряженность.

Анализ полученных результатов эмпирического исследования показал, что между коммуникативными способностями подростка и такими индивидуально-личностными особенностями, как самооценка, тревожность и эмоциональная напряженность, существует взаимосвязь. Высокий или низкий уровни тревожности, завышенная или заниженная самооценка так же, как и высокий уровень эмоциональной напряженности старшеклассника, являются причинами трудностей общения.

Проанализировав и обобщив результаты исследования, мы пришли к следующим выводам:

1. Высокий и низкий уровни тревожности старшеклассников неблагоприятно сказываются на качестве социального функционирования личности. Тревожность связана с отрицательным социальным статусом, формулирует конфликтные отношения и ведет к отсутствию у человека уверенности в своих возможностях в общении.

Подросток с высоким уровнем тревожности будет неадекватно относиться к себе, у него будет занижена самооценка, следовательно, отношения со сверстниками будут складываться непросто, у него не будет стремления к лидерству и желания реализовывать свои способности в учебной деятельности.

2. Подростки с высокой эмоциональной напряженностью отличаются эмоциональной неустойчивостью, повышенным беспокойством, неуверенностью. В целом напряженность является проявлением неблагополучия личности. В социальной сфере эмоциональная напряженность оказывает влияние на эффективность в общении, на социально-психологические показатели эффективности деятельности, на взаимоотношения с товарищами, порождая конфликты.

3. Взаимоотношения с окружающими, критичность, требовательность к себе, отношение к успехам и неудачам зависят от само-

оценки старшеклассника, так как самооценка определяет отношение подростка к миру, к людям, к самому себе, выступает в качестве важной детерминанты социального поведения (поведения человека в обществе). Старшеклассник с низкой самооценкой выглядит потерянным. Он более пассивен, внушаем и менее популярен. Такие люди чрезмерно чувствительны к критике, считая её подтверждением своей неполноценности. Они с трудом воспринимают и комплименты

Подростки с адекватной либо высокой самооценкой настроены более оптимистично, нежели те, у кого самооценка занижена; они успешно решают встающие перед ними задачи, так как чувствуют уверенность в собственных силах. Такие подростки менее подвержены стрессу и тревожности, доброжелательно воспринимают окружающий мир и себя самого [3].

Самооценка тесно связана с уровнем притязаний человека, то есть степенью трудности целей, которые он ставит перед собой. Расхождение между притязаниями и реальными возможностями человека ведет к тому, что он начинает неправильно себя оценивать, вследствие чего его поведение становится неадекватным (возникают эмоциональные срывы, повышенная тревожность и др.).

Отмечается обратная связь тревожности и эмоциональной напряженности с такими особенностями личности, как социальная активность, стремление к лидерству, эмоциональная устойчивость, степень невротизма и интровертированности. Здесь причинами тревожности и эмоциональной напряженности являются нарушения общения. К социальным факторам относятся: отношения с товарищами, успешность деятельности человека, положение в обществе, самооценка, стремление к лидерству, стремление реализации своих способностей, адекватное восприятие себя и т. д.

В психологической сфере тревожность проявляется в изменении уровня притязаний личности, в снижении самооценки, решительности, уверенности в себе. На психологическом уровне – в неадекватном восприятии субъектом самого себя.

В заключение отметим, что выдвинутые нами психологические факторы, вызывающие трудности в общении подростков тесно взаи-

мосвязаны между собой и являются не только причинами затрудненного общения, но также и результатами такого взаимодействия.

Библиографический список

1. Абрамова, В. Е. Психическая регуляция нравственно-делового общения подростков : автореф. дис. канд. психол. наук / В. Е. Абрамова. – М., 2001. – 29 с.
2. Березина, А. В. Особенности формирования межличностного восприятия как условие совершенствования общения у подростков : автореф. дис. ... канд. психол. наук / А. В. Березина. – М., 2003. – 23 с.
3. Горянина, В. А. Психология общения : учебное пособие / В. А. Горянина. – М. : Академия, 2004. – 416 с.
4. Злобина, Е. Г. Общение как фактор развития личности / Е. Г. Злобина. – Киев : Наукова думка, 1981. – 115 с.

О. И. Ратушняк

*Научный руководитель: кандидат филологических наук,
доцент С. В. Скоморохова*

Образ нечистой силы в лексических единицах русского языка

В экспрессивном лексическом фонде современного употребления содержится большое количество вторичных номинаций, созданных на основе образов нечистой силы: беса/бесов, ведьмы, домового, лешего, чёрта, возникших в дохристианской славянской мифологии, а также христианских образов дьявола, сатаны, отождествлявшихся с образом черта, беса. В русских словах с образами беса/бесов, черта/чертей, сатаны связаны различные смыслы, которые вербализованы, преимущественно, словообразовательными метафорами, например: 1) «бурное проявление негативных эмоций, чувств, необузданность страстей, высокая/крайняя степень раздражения, гнева, злости, коварства» – *бесить, беситься, перебеситься, бесноваться* (ср.: *бесноватый* (устар.) – «душевнобольной, ненормальный; по старым народным представлениям, такой, в которого вселился бес»), *бешеный, чертыхаться, сатанеть/осатанеть, сатанинский* и *дьявольский* (смех, хохот, злость); 2) «устать, надоесть от длительной или монотонной работы, беседы и это вызывает раздражение» – *очертеть,*

очертенеть, осточертеть, осатанеть; 3) «непонятный, коварный» – *улыбка Джоконды*; 4) «резвиться, шалить без удержу», обычно говорится о детях с выражением различных эмоций, положительных или негативных, в зависимости от ситуации, – *бесёнок, бесенята, дьяволёнок, чертёнок, чертенята, сатанёнок, сатанята* и диалектное (далее – *диал.*) с негативной оценкой *со'таны*; 5) «высокая степень проявления природного признака, физиологической потребности, вызывающая сильное раздражение человека» – *дьявольский* и *чертовский* (*дождь, ветер, холод, погода; аппетит, голод* и ассоциативно связанные с голодом социальные состояния (*бедность, нужда*), *дьявольски* и *чертовски* (*палит солнце, холодно, душно; хочется есть, спать*); 6) «высокая степень раздражения по отношению к артефактам» – *дьявольский, чертовский, чёртов* (*рубашка, плащ, портфель*); 7) в просторечии и говорах: «физически много работать, заниматься всю жизнь физическим трудом, получая за это гроши», употребляются с негативными эмоциями – *чертячить, чертомелить*; 8) негативные характеристики мужчины: «грубый» – *чертолом*; «нелюдимый, угрюмый, неопрятный» – в сравнении *как леший*; *диал.* «нелюдимый» – *лешак* и *как лешак* и др. ; бранно – *бесов* (*сын, отродье*); 9) негативные характеристики женщины: «злая, вздорная» – *бесовка*; бранно – *чертовка*; 10) актуализация негативных признаков – в номинациях растений: и «сорное» – *чертополох*; «колючее» – *чертогон*; 11) «нечто непонятное, невероятное, несуразное, нелепое», этот смысл репрезентирует собирательный образ нечистой силы – *чертовщина, дьявольщина*.

С образом *чёрта* связываются и положительные смыслы: «красивый» «красив, как чёрт» (Б. Окуджава); «мастер, знаток, мастак». «Я горяч и в правде чёрт» (Г. Державин). Второе значение, сейчас уже устаревшее, активно употреблялось «в простом разговорном стиле русского литературного языка конца XVIII – первой половине XIX в.» [1, 45]. Поэтические образы бесов, «бесовой» метели (с социальным подтекстом) изображены А. С. Пушкиным в стихотворении «Бесы»; образы «людей-бесов» 40-х гг. XIX в., «кружащих» Россию и сбивающих ее с истинного пути, – Ф. М. Достоевским в романе «Бесы».

В русских народных говорах зарегистрировано множество табуированных названий мифических существ. Как известно, по народным суевериям, произносить слова *антихрист*, *чёрт*, *дьявол* и тому подобное считалось грехом, поэтому они заменялись другими словами: *антий*, *антит*, *анчут*, *анчутик*, **анчутка**, *анчушка* и др.

Во многих русских говорах (Волог., Арх., Сев.-Двин., Новг., Пск., Перм., Свердл., Тобол., Том.) известно слово *банник* – «по суеверным представлениям, злой дух, обитавший в бане, род домового.» В говорах старообрядцев Забайкалья зарегистрировано слово *буксётка* – «по суеверным представлениям, сверхъестественное существо, якобы обитающее в бане, которым пугали детей», в переносных (далее – перен.) значениях – «о нелюдимом, угрюмом, молчаливом человеке» и «о неряшливом, неопрятном человеке».

Образ мифического существа в женском облике, по поверьям охраняющего огород, поле, передают диалектные слова *полудница*. Возможно, изначальным образом разговорного слова *полуночник* («тот, кто полуночничает, то есть до поздней ночи не ложится спать, занимается чем-л. или проводит время вне дома») был образ домового, нечистой силы: в народных суевериях *полуночник* – «род домового, который в полночь обходит всю деревню и возится по задворкам», *полунощник* – это злой дух, бес, нечистый, который в образе огненного змея или мужчины по ночам являлся женщинам, сильно тосковавшим об умерших или находившихся далеко от дома мужьях.

В синонимах *лихорадка* и *диал. лихомánка* запечатлена вера человека в демонов болезни: по народным поверьям, болезни у людей вызывали вселившиеся в них злые духи. Лихорадка представлялась в облике женщины.

Языческие представления отражены в значениях общерусских глаголов несовершенного вида *столбенеть*, совершенного вида *остолбенеть* – «терять/потерять способность двигаться от изумления, душевного потрясения, страха», диалектных глаголов *остолбе'ть* и *остолб'ить*, существительного *óстолбень* («остолбенелый человек»).

Как известно, язычники поклонялись столбам (идолам, истуканам). В мифологической речи дерево «Мировое древо» [2, 159] сим-

волизировало не только Вселенную, но и ее создателя – божество. Этим объясняется сакральная значимость дерева у многих народов.

Положительные смыслы выражают устаревшие устойчивые словосочетания: *столбовой род*, *столбовой дворянин*, *столбовое дворянство*, в которых закрепилось представление об исконности (основе) рода, его значимости в обществе, знаменитости (ср.: *столбцы* «родословные книги в виде свитка из подклеенных листов»), *столпы общества* – результат переосмысления *столп* «опора» (*столбовая дорога*, *столбовой тракт* – представление о большой, главной (обычно почтовой) дороге, на которой стояли указатели верст – столбы).

Когнитивным источником образной номинации *насолить* «сделать кому-л. неприятность, нанести вред» является существовавшее в прошлом народное представление о колдовстве: болезнь и «порчу» могло вызывать разбрасывание с наговором различных предметов. Тот, кто переходил через заколдованный предмет или соприкасался с ним, подвергался «порче». Часто с этой целью использовалась «наговоренная соль». Мотив «порчи», вреда сохраняется во фразеологизмах *сыпать (насыпать) соли на хвост* (кому-л.) «навредить», а также в народной примете: рассыпать соль – к ссоре; смысл «неприятность, душевная боль» *сыпать соль на рану* (*Не сыпь мне соль на рану, / Она еще болит* (из песни)). Современные словари, а также носители литературного языка и говоры интерпретируют значение «сделать кому-л. неприятность, навредить», «положить много соли в пищу»: большим количеством соли можно испортить пищу, сделать ее несъедобной, тем самым причинить *вред* кому-л. Следовательно, исходный, языческий, образ этого глагола уже стерся в сознании современных носителей русского языка.

Известно, что представление о «всемогуществе» соли связано со значимостью ее как приправы к пище, которую русские ставят в один ряд с хлебом: *хлебом-солью* встречают гостей; «*Без соли, без хлеба*», – *худая беседа* – гласит народная мудрость; *хлебосолом* считается радушный хозяин, а выражение *несолоно хлебавши* первоначально употреблялось по отношению к тому, кого хозяева не удостоили чести угостить соленой пищей. В некоторых сибирских говорах употребляется словосочетание *четверговая (четверёжная) соль* – «соль, освя-

щенная в церкви во время всенощной на великий четверг перед Пасхой (ей придается важное целебное свойство [4, 465]). Она хранится в божнице или где-нибудь в укромном месте. Целебная сила освященной в церкви соли приравнивается к силе освященной воды. Такие фразеологические обороты, как *съесть пуд соли, не один пуд соли съесть* («тесно и долго общаясь, хорошо узнать кого-л. »), *(вся) соль рассказа, соль анекдота* – о самом главном смысле, *соль земли* – о лучших представителях общества и др. [5, 58]. Человек, лишенный нравственного стержня, социально пассивный, безразличный, в котором нет «соли», называется диалектной метафорой *бессо'лый*, «порожденная» на основе первичного представления о *бессолой пище*, в которой нет или мало соли.

Таким образом, языческие представления наших далеких предков оставили весьма заметный след в экспрессивном лексическом фонде современного русского языка. Они сыграли свою роль не только в образовании вторичных образов в ментальном пространстве русских и, соответственно, вторичных номинаций в системе лексики, но также и в формировании рядов синонимов, например: *черт – дьявол – бес – леший, чертовский – дьявольский* в разных значениях; в говорах: *лихорадка – лихоманка – трясовица – трестя*, глаголы *чертомелить – чертячить*, которые входят в более широкий ряд *работать – диал. ро'бить/роб'ить – вкалывать – мантулить*, ряд *остолбенеть – одеревенеть – окаменеть*; сформировалась целая группа метафор-существительных с негативной оценкой глупого, недалекого, мало-подвижного человека.

Библиографический список

1. Виноградов, В. В. История слов: Около 1 500 слов и выражений и более 5 000 слов, с ними связанных / В. В. Виноградов ; отв. ред. Н. Ю. Шведова. – М., 1994. – С. 734. – 2004. – С. 45-57.
2. Гак, В. Г. Фразеология, образность и культура (О новейших фразеологических словарях французского языка) / В. Г. Гак // Советская лексикография. – М., 1988. – С. 159.
3. Крылатые слова по толкованию С. Максимова. – Н. Новгород, 1994 (воспроизведение 2-го изд. СПб. , 1899). – С. 465-466.
4. Капица, Ф. С. Славянские традиционные верования, праздники и ритуалы : справочник /Ф. С. Капица. – 3-е изд. – М., 2001.

5. Лукьянова, Н. А. Слова с простыми и сложными образами / Н. А. Лукьянова // Лексическая и грамматическая семантика. – Новосибирск. – С. 58-64.

В. В. Сахацкая

Научный руководитель: кандидат педагогических наук М. С. Мантрова

Проблема оптимизации внимания детей старшего дошкольного возраста

Подготовка к школьному обучению охватывает множество сфер развития ребенка. Многие родители справедливо считают чрезвычайно важным делом развитие внимания дошкольника, отводят этому едва ли не основную роль в обучении чему бы то ни было. Известно, что эффективнее всего ребенок развивается в игре. Несмотря на то, что проблема изучения внимания в дошкольном возрасте уже давно рассмотрена многими исследователями, она продолжает привлекать внимание, интересовать и волновать воспитателей, дошкольных педагогов дополнительного образования, детских психологов и родителей по сей день. В настоящее время хорошо известно, насколько сложна и объемна школьная программа и как трудно бывает порой ребенку, который не умеет удерживать внимание на деталях, не сосредоточен на работе, рассеян, невнимателен. По данным школьных психологов, среди первоклассников 55% детей сталкиваются с трудностями при принятии новой для них социальной позиции школьника. Таких детей отличает неумение комментировать, распределять, переключать, сосредотачивать свое внимание на учебной деятельности. Необходимость развития у детей произвольного внимания – умения направлять свое внимание на неинтересное содержание и длительно сохранять эту сосредоточенность – и обусловила актуальность выбранной темы исследования.

Внимание – основа любой интеллектуальной деятельности. Ни один психический процесс: мышление, память, восприятие, воображение, не сможет протекать, если не будет актуализации внимания.

Представителями отечественной психологии, А. Н. Леонтьевым, Л. И. Божович, было установлено, что, если мы хотим, чтобы уровень

эффективности обучения находился на высокой отметке, необходимо поднимать уровень развития внимания [7]. Одной из основных причин плохой успеваемости ребенка в школе является именно невнимательность, особенно ярко это проявляется в младших классах. Обучение, как новый вид ведущей деятельности, ставит перед ребенком новые, более сложные задачи, совсем отличающиеся от тех, которые он привык решать во время игры. В отличие от игровых, учебные задания, в основном, содержат новую и более сложную для восприятия ребенком информацию, а процесс выполнения этих заданий требует более длительной концентрации внимания, сосредоточения. Чтобы справиться ребенку с этих «грузом», ему необходимо уметь управлять своим вниманием, подчинять его своей воле [1, 76].

По мнению П. Я. Гальперина, развитие детского внимания начинается с образования простейших условных рефлексов на основе нервных связей между доминантами, то есть очагами возбуждения, которые возникают одновременно в разных участках коры головного мозга [2]. Этот первый органический процесс сохраняется в течение всей жизни, но постепенно главная роль в развитии отдается другому процессу – процессу культурно-опосредованного развития внимания, где взрослые сами руководят вниманием ребенка не без помощи специальных приемов, которые, через некоторое время, усваивает и сам ребенок. Он начинает активно пользоваться этими приемами, управляя сначала вниманием взрослого, а затем и своим [2, 64].

Взрослые пользуются следующими средствами и приемами для управления вниманием дошкольников:

- 1) жестом;
- 2) словом;
- 3) затем ребенок осваивает более сложные средства – условные знаки (форма, цвет, геометрические фигуры и др.), которые указывают ему на объект, требующий внимания;
- 4) знаки-символы дети могут освоить только к концу дошкольного возраста. В них зашифрована информация о нужном объекте, они являются общепризнанными в обществе эталонами (дорожные знаки, светофор и др.).

Ребенок может усвоить эти приемы только с помощью взрослого. На первых этапах малыш использует эти средства во внешних действиях, но с развитием ребенка они переходят во внутренние команды. Он пользуется этими средствами первоначально в игре, в общении с другими людьми, но затем переносит их в сознательно организованную деятельность. Научные эксперименты П. Я. Гальперина показали, что процесс освоения знаковых средств активизирует развитие произвольного внимания. Именно в повышении качества деятельности и уменьшении количества ошибок проявляется эффективность такого развития. Особенно активно роль этих средств видно в среднем школьном возрасте, когда ребенок сознательно начинает ими пользоваться. При использовании внешних знаковых средств у младших школьников количество ошибок уменьшается в два раза, а у средних школьников – в десять раз, а у взрослых почти остается на уровне средних школьников.

Непроизвольное внимание развивается у ребенка на протяжении всего дошкольного периода, оно подчиняется внешним раздражителям, а также внутренним неосознаваемым потребностям. Внимание дошкольника спонтанно переключается с объекта на объект, если их свойства начинают выделяться из общего фона; как только интерес к объекту удовлетворяется, внимание начинает блуждать в поисках нового интересного объекта. Такое внимание не подчиняется воле, его трудно удержать длительное время на каком-то объекте. Но по мере освоения знаковых средств внимание ребенка начинает подчиняться общечеловеческим правилам. Переход или вращение этих знаков во внутренний психический план поднимает ребенка на следующую ступень развития – появление элементов произвольного внимания [2, 70].

Предпосылки более активного, произвольного внимания начинают появляться к концу дошкольного периода. Его становление – важное психическое новообразование данного возраста. Так как ребенок еще не может «заставить себя» быть внимательным, ему необходима помощь взрослого. Она может состоять в организации совместных игр, способствующих тренировке внимания.

Психологические исследования Н. Ф. Добрынина показали, что:

– максимальная длительность одной игры у полугодовалого ребенка составляет всего 14 минут, а к шести годам она возрастает до полутора часов. В то время установлено, что шестилетние дети способны активно и продуктивно заниматься одним и тем же делом не более 10-15 минут;

– если в 3 года за 10 минут игры ребенок отвлекается в среднем 4 раза, то в 6 лет – всего 1 раз;

– устойчивость внимания у сдержанных, уравновешенных детей в 1,5-2 раза выше, чем у легковозбудимых детей [3, 90].

Чтобы быть внимательным, нужно иметь хорошо развитые свойства внимания – объем, концентрацию, устойчивость, переключение и распределение. По мнению В. П. Зинченко, в возрасте 5-6,5 лет обязательно нужно развивать у ребенка способность как можно дольше удерживать внимание на одном и том же объекте, а также быстро переключать внимание с одного объекта на другой. Если мы хотим, чтобы у ребенка повысился уровень внимания, мы должны научить его подчинять внимание сознательно поставленной цели и отмечать в предметах и явлениях почти незаметные, но очень важные свойства [5, 44].

Е. Б. Моргунов считает, что чем дольше ребенок может удерживать свое внимание на задаче, тем глубже он может проникнуть в ее суть и тем больше у него возможностей ее решить. К 6-7 годам устойчивость и концентрация внимания значительно увеличивается, но все же остается еще слабо развитой. Детям в этом возрасте еще трудно сосредоточиться на малопривлекательной и однообразной для них деятельности, в то время как в процессе эмоционально окрашенной игры они могут достаточно долго оставаться внимательными. Эта особенность внимания детей шести лет является одним из оснований, по которым занятия с ними не могут строиться на заданиях, требующих волевых постоянных усилий. В то же время у ребенка необходимо постепенно развивать способность делать такие усилия, в частности, в ходе решения интеллектуальных задач. Устойчивость внимания существенно повышается, если ребенок активно взаимодействует с объектом, изучает и рассматривает его. При высокой концентрации внимания ре-

бенок замечает в предметах и явлениях значительно больше, чем при немотивированном состоянии сознания. А при недостаточно концентрированном внимании его сознание «скользит» по предметам, не задерживается подолгу на каком-либо из них. В результате впечатления оказываются нечеткими и расплывчатыми [8, 125].

В игровой и учебной деятельности важна развитость его способности к переключению внимания. Несформированность умения быстро переключать внимание может приводить детей к затруднениям в выполнении деятельности, когда нужно от игры перейти к выполнению учебного задания или чтению книги, последовательно выполнить определенные указания взрослого, при решении задач осуществлять разные умственные действия в заданной последовательности. Такие дети рассеянны, они сильно увлечены одним делом или сосредоточены на нем и не могут быстро переключаться на другое. Это часто наблюдается у детей с флегматичным и инертным типом темперамента.

Именно в процессе усвоения разных видов деятельности у дошкольников развивается произвольное внимание. Любая деятельность подчиняется общим определенным законам. Ребенок усваивает эти законы или правила и начинает подчиняться им. Они управляют вниманием и поведением ребенка. Выполняя действия в определенной последовательности требуемым взрослыми способом, учитывая предусмотренные в социуме правила, ребенок сознательно управляет своим вниманием, удерживает его на нужных объектах, переводит на другие, в соответствии с заранее заданными требованиями. Это и есть элементы произвольного внимания.

Если ребенок научился управлять своим вниманием в достаточно простых видах деятельности, то он может освоить и более трудные требования учебной деятельности. К общим законам относятся элементы, общие для всех видов деятельности: план действия, цель, контроль, оценка результата. Следовательно, если мы хотим обучить ребенка какому-либо виду деятельности необходимо первоначально обучить его этим элементам, так как именно они управляют вниманием ребенка в процессе любой деятельности.

Усвоенные ребенком элементы деятельности выполняют функцию знаковых средств, но не имеют наглядной формы, поэтому они называются организующими средствами. Они являются средствами управления вниманием, как и знаковые средства, но более высокого порядка, так как представляют собой не просто наглядный признак, а имеют сложную структуру, состоящую из двигательных, зрительных образов и словесных высказываний. Рассмотрим каждый из этих компонентов.

Цель любой деятельности детей старшего дошкольного возраста активизирует внимание, включая любые механизмы для ее осуществления и достижения. И чем младше ребенок, тем быстрее он забывает цель и увлекается посторонним делом или самими действиями. Поэтому в изучаемом возрасте цель должна быть конкретная, образная, вызывать положительные чувства, близкая, доступная пониманию, ее следует часто напоминать ребенку.

По мнению отечественного психолога А. Н. Леонтьева, иногда цель деятельности, то есть будущий результат, заменяют каким-то личным мотивом, например, похвалой или наградой за сделанную работу. Происходит сдвиг мотива на цель [7]. Это является искусственной стимуляцией, что неправильно, подменой, которая может заслонить саму цель деятельности и снизить ее значимость для ребенка и результативность в целом. Именно цель, детально разобранный со взрослым и понятая самим ребенком, помогает ему мобилизовать нужные для ее достижения психические механизмы. А награда лишь усиливает желание достичь цели, но не организует психику ребенка целесообразно [6, 81].

Вторым организующим средством является план будущей деятельности. Этапы плана выполняют функцию подцелей, промежуточных ориентиров, которые указывают путь к цели. Они также предусматривают способы и условия выполнения деятельности, поэтому мобилизуют нужные психологические структуры для выполнения работы, направляют внимание в определенной последовательности на необходимую информацию, последовательность действий, орудие труда. Для управления действиями в соответствии с планом можно

пользоваться наглядными картами, на которых в знаковой форме можно изобразить этапы работы.

Третьим организующим средством являются сами действия. Они имеют свои особенности в каждой деятельности. Освоение их доходит до уровня автоматизма, тогда они называются навыками. А если ребенок может их творчески изменить, в соответствии с изменяющейся обстановкой, новыми материалами и инструментами, тогда навыки превращаются в умения.

Четвертым организующим средством является контроль. Для применения этого средства взрослому следует обучить ребенка разным способам контроля правильности совершенных действий. Существуют приемы проверки, которыми пользуются после выполнения работы, их называют последующим контролем, – это могут быть измерения размеров, положения частей или самого изделия по отношению друг к другу, сравнение цвета или формы с образцами и другие. Ребенок может выполнять текущий контроль только тогда, когда работа доведена до автоматизма. То есть по ходу работы происходит сопоставление с образцом во внутреннем плане, образно, то есть позволяет исправить неточные или ошибочные действия по ходу работы. Более высоким уровнем развития является именно текущий уровень контроля, и он доступен далеко не всем детям. Третий способ контроля называется «перспективный», он прогнозирует последующие ошибки, предусматривая нарушения, и в соответствии с этим более точно и тщательно выполняются действия, соблюдаются требования и правила к ним. Такой вид контроля доступен при высоком уровне освоения деятельности и достаточно большом опыте. Для дошкольника это – трудная задача, но стремиться к этому в простейших видах деятельности необходимо.

Пятым организующим средством является оценка результата, которая является анализом результата и сопоставлением с его целью, сюда входит обнаружение ошибок и их причин. Этот этап необходим для корректировки будущей деятельности, для предупреждения отклонений в формировании деятельности, для стимулирования к совершенствованию в ней.

Таким образом, организующие средства формируются в процессе освоения различных видов деятельности, они способствуют развитию к концу дошкольного возраста элементов произвольного внимания, которое, под влиянием учебной деятельности, становится ведущим в младшем школьном возрасте.

Под влиянием игровой, учебной и трудовой деятельностью у ребенка в старшем дошкольном периоде развиваются такие свойства внимания, как: объем, устойчивость, концентрация, переключение и распределение. Характеристику внимания отражают его свойства. Она тоже поддается управлению, но только в том случае, если ребенок осваивает практические свойства в видах деятельности. Выполнение осознаваемых действий в любом виде деятельности требует проявления свойств внимания, их смены и согласованной работы.

Оптимизация внимания у ребенка должна проводиться в тесной связи с развитием мышления и памяти, а также одновременно с формированием познавательных потребностей ребенка, элементарной формой проявления которых в изучаемом возрасте являются любознательность и любопытство.

Из всего вышесказанного следует, что внимание старших дошкольников может оптимизироваться только в том случае, если деятельностью детей будет руководить взрослый с помощью специальных приемов. Существуют не только ситуативные средства, организующие внимание в связи с конкретной задачей, но и универсальное средство организации внимания детей – речь. Тем самым ребенок обретает способность заранее организовать свое внимание на предстоящей деятельности.

Библиографический список

1. Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста / под ред. А. Н. Леонтьева, А. В. Запорожца. – М. : МОиПК, 1995. – 144 с. – ISBN 5-88919-001-6.
2. Гальперин, П. Я. Экспериментальное формирование внимания / П. Я. Гальперин, С. Л. Кабыльницкая. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1974. – 102 с.
3. Добрынин, Н. Ф. О новых исследованиях внимания / Н. Ф. Добрынин // Вопросы психологии. – 1973. – № 3. – С. 121-129.

4. Добрынин, Н. Ф. О теории и воспитании внимания. Психология внимания. Хрестоматия по психологии / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романова. – М. : Просвещение, 2001. – С. 527-532.
5. Зинченко, П. И. Непроизвольное запоминание и деятельность / П. И. Зинченко // Психология памяти / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер и В. Я. Романова. – М. : ЧеРо, 1998.
6. Леонтьев, А. Н. Лекции по общей психологии : учеб. пособие для вузов по спец. «Психология» / под ред. Д. А. Леонтьева, Е. Е. Соколовой. – М. : Смысл, 2005. – 509 с.
7. Леонтьев, А. Н. Развитие внимания / А. Н. Леонтьев. – М., 2011. – 278 с.
8. Развиваем внимание /сост. И. Шагинов. – М. : Мой мир ГмБх, 2010. – 236 с.

Е. В. Скакун

Научный руководитель: кандидат педагогических наук М. С. Мантрова

Сравнительный анализ изучения проблемы агрессии в зарубежной и отечественной психологии

Проблема агрессии является одной из самых значительных проблем современного общества.

Эта проблема имеет давнюю историю. Многие исследователи в отечественной и зарубежной психологии занимались изучением проблемы агрессии, но так и не пришли к единому мнению, так как она сложна и многогранна и, следовательно, одного решения быть не может.

В современной психологии не существует общепринятой теории агрессии. Рассмотрим наиболее фундаментальные и детально проработанные концепции [1].

Самое раннее теоретическое положение, имеющее отношение к агрессии, предложенное З. Фрейдом, рассматривает агрессивное поведение как врожденное [3].

Взгляды Фрейда на агрессию претерпевали значительные изменения в течение его научной деятельности. В ранних работах он полагал, что основную роль в поведении человека играет либидо (сексуальная энергия), а агрессивные импульсы проявляются только в стадиях психосексуального развития. Но позже, под давлением кли-

нических данных, З. Фрейд отказался от данной концепции и стал подчеркивать роль инстинкта защиты эго, главной составной частью которого является агрессия. В этот период Фрейд активно подчеркивал реактивную природу агрессивных побуждений. Очевидно, первая мировая война оказала влияние на последующие теоретические построения Фрейда. Он стал полагать, что основную роль в поведении человека играет инстинкт жизни («инстинкт Эроса») и инстинкт смерти («инстинкт Танатоса»). Оба инстинкта имеют целью редукцию напряженности: инстинкт жизни стремится к освобождению, главным образом, от сексуальной напряженности, а инстинкт смерти – от напряженности обычной жизни. В результате борьбы инстинкта смерти с инстинктом жизни агрессия может изменять свое направление и проецироваться на внешние объекты. Фрейд утверждал, что эти два инстинкта (жизни и смерти) нельзя уничтожить никакими социальными воздействиями, и его взгляды на контроль над агрессивностью были очень пессимистичны. То есть, по З. Фрейду, агрессия – это «вправленный вовне инстинкт». Если агрессия не найдет выхода вовне, то будет направляться на самого себя [7].

Согласно З. Фрейду, К. Юнгу, А. Адлеру, инстинктивное влечение к власти и агрессии также глубоко заложено в человеке, как и другие побудители (потребность в еде, защите, тепле и др.); оно способствует самосохранению человечества.

Эволюционный подход является близким к инстинктивистскому относительно рассмотрения агрессивного поведения. Представителем этого теоретического направления является известный этолог Конрад Лоренц.

К. Лоренц полагал, что агрессивное поведение берет свое начало из инстинкта борьбы за выживание, который присутствует у людей так же, как и других существ [4].

Лоренц считал, что агрессивная энергия генерируется в организме непрерывно и накапливается с течением времени. Чем большее количество агрессивной энергии накопилось в организме в данный момент, тем меньший стимул нужен для того, чтобы эта энергия «выплеснулась» во вне в виде агрессивного поведения.

Значительную роль в формировании агрессивных побуждений является наличие идентификации «свой» и «чужой». В ходе эволюции социального поведения возникают внутренне консолидированные и отчужденные от соседей социальные группы. Стереотипы позволяют быстро по немногим решающим критериям распознать друга и врага, товарища по группе и постороннего, они упрощают мир и вызывают чувство уверенности. И в человеческом обществе существуют стереотипные убеждения и базирующиеся на них предрассудки (национальные, расовые, а также половые и классовые).

Побуждение как механизм агрессии предполагает, что источником агрессии является вызываемый внешними причинами порыв или побуждение причинить вред другим. То есть агрессия – это свойство человека, которое проявляется в определенной ситуации.

В одной из первых монографий, затрагивающих проблемы агрессии, «Фрустрация и агрессия» (1939) под авторством Долларда агрессия определяется как «акт, целевой реакцией которого является нанесение вреда организму» [6]. Это определение оказалось определяющим для многих последующих исследований. Согласно фрустрационной теории, агрессия – это не автоматически возникающее в недрах организма влечение, а следствие фрустрации, то есть препятствий, возникающих на пути целенаправленных действий субъекта. Эта теория утверждает, что, во-первых, агрессия всегда есть следствие фрустрации и, во-вторых, фрустрация всегда влечет за собой агрессию.

Утверждение об однозначном соотношении между агрессией и фрустрацией вызвало сильную критику фрустрационно-агрессивной теории.

Миллер (1948) предложил особую модель, объясняющую появление смещенной агрессии – то есть тех случаев, когда индивидуумы проявляют агрессию не по отношению к своим фрустраторам, а по отношению к совершенно другим людям.

Он предположил, что в подобных случаях выбор агрессором жертвы в значительной степени обусловлен тремя факторами:

- 1) силой побуждения к агрессии;
- 2) силой факторов, тормозящих данное поведение;

3) стимульным сходством каждой потенциальной жертвы с фрустрированным фактором.

Миллер полагал, что барьеры, сдерживающие агрессию, исчезают более быстро, чем побуждение к подобному поведению, по мере увеличения сходства с фрустрированным агентом. Смещенная агрессия наиболее вероятно будет разряжена на тех мишенях, в отношении которых сила торможения является незначительной, но у которых относительно высокое стимульное сходство с фрустратором. Зильманн писал, что модель целиком строится на допущении того, что подавление агрессии генерализуется в меньшей степени, чем побуждение к агрессивному поведению [3].

Впоследствии авторы отказались от однозначной детерминации агрессии и фрустрации и стали признавать, что агрессия – это распространенное, но не обязательное следствие фрустрации, а также допускали, что путем научения (обучения) возможно выработать неагрессивные ответы на фрустрации.

Другая интересная теория фрустрации была разработана Саулом Розенцвейгом. Он опубликовал классификацию типов реакций на фрустрацию. С. Розенцвейг дал определение, согласно которому «фрустрация происходит, когда организм на своем пути к удовлетворению какой-нибудь жизненной потребности встречает более или менее непреодолимое препятствие или трудность» [9].

С. Розенцвейг различал также два типа реакций: реакцию устойчивой потребности и реакцию защиты «Я».

Последний тип он разделил на три группы:

1. Экстрапунитивные реакции: фрустрация приписывается окружающим, агрессия направлена вовне; этой реакции сопутствуют эмоции – гнев и раздражение; экстрапунитивная реакция не всегда является планируемой.

2. Интрапунитивные реакции: источник фрустрации индивидуум приписывает самому себе, агрессия направлена на себя (самопоричание); здесь соответствующими эмоциями будут чувство вины и раскаяние.

3. Импунитивные – характеризуются отсутствием агрессии, отрицанием фрустрации [9].

Теоретические положения, разработанные С. Розенцвейгом, легли в основу широко распространенного фрустрационно-картинного теста.

Таким образом, во фрустрационной теории агрессии рассматриваются причинно-следственные отношения между агрессией и агрессивностью и поиск внешних причин агрессивного поведения. Агрессия понимается как форма поведения, а агрессивность – приобретенное личностное качество [8].

В теории социального научения Бандуры, агрессия – форма поведения, усвоенного в процессе социального научения (бихевиоральная модель).

В отличие от других, эта теория гласит, что агрессия представляет собой усвоенное поведение в процессе социализации через наблюдение соответствующего образа действий и социальное подкрепление, то есть идет изучение человеческого поведения, ориентированного на образец.

С его точки зрения, анализ агрессивных реакций требует учета трех моментов:

- 1) способов усвоения подобных действий;
- 2) факторов, провоцирующих их появление;
- 3) условий, при которых они закрепляются.

Поэтому существенное значение здесь уделяется обучению, влиянию первичных посредников социализации, а именно родителей, на обучение детей агрессивному поведению. Также эта теория утверждает, что усвоение человеком широкого диапазона агрессивных реакций – прямое поощрение такого поведения, то есть получение подкрепления за агрессивные действия повышает вероятность того, что подобные действия будут повторяться и в дальнейшем [2]. Вместе с тем, существенное значение имеет результативная агрессия, то есть достижение успеха при использовании агрессивных действий. Сюда же относится и викарный опыт, то есть наблюдение поощрения агрессии у других.

В настоящее время теория социального научения является наиболее эффективной в предсказании агрессивного поведения, особенно если есть сведения об агрессоре и ситуации социального развития [2].

Современная точка зрения на происхождение агрессивного поведения связана с когнитивной теорией научения. В ней агрессивные действия рассматриваются не только как результат фрустрации, но и как следствие научения, подражания другим людям.

Данное направление представляет Зильманн, который доказывает, что «познание и возбуждение тесным образом взаимосвязаны; они влияют друг на друга на всем протяжении процесса переживания, приносящего страдания опыта и поведения» [3].

Агрессивное поведение в этой концепции трактуется как результат следующих когнитивных и других процессов:

1. Оценка субъектом следствий своего агрессивного поведения как положительных.
2. Наличие фрустрации.
3. Наличие эмоционального перевозбуждения типа аффекта или стресса, сопровождающегося внутренней напряженностью, от которой человек хочет избавиться.
4. Наличие подходящего объекта агрессивного поведения, способного снять напряжение и устранить фрустрацию.

Большое распространение получила в свое время концепция Л. Берковица, которая основывалась на теории фрустрации. В схему «фрустрация = агрессивность» Леонид Берковиц ввел две переменные – гнев и дополнительные пусковые раздражители. Гнев, по его мнению, является решающим и опосредующим звеном между фрустрацией и агрессией. Гнев возникает, когда достижение целей, на которые направлено действие субъекта, блокируется извне. Однако для наступления враждебной агрессии, считает Берковиц, требуются еще (дополнительно) запускающие раздражители, как факторы направления действия [9].

А. А. Реан выделяет два полярных подхода к феномену агрессии: этико-гуманистический и эволюционно-генетический. В широких границах этико-гуманистического подхода, агрессию, причинение вреда другому человеку, расценивают как зло. Агрессивность, как личностное свойство, также считается негативным качеством [5].

Эволюционно-генетический подход объединяет различные концепции: теории выживания вида, психобиологические теории, теории

социальной адаптации личности. В данном подходе агрессия, как форма поведения, и агрессивность, как свойство личности, ни в коем случае не расцениваются как зло.

Кроме вышеописанных базовых теорий имеются многочисленные варианты. Все указанные концепции имеют свои сильные и слабые стороны, но ни одна из них не может претендовать, по своему объяснительному потенциалу, на исчерпывающее толкование агрессивного поведения.

Таким образом, из вышеупомянутых теорий, объясняющих природу агрессивности, можно сделать следующие выводы:

1. Проявление агрессии объясняют биологические и социальные факторы.

2. Агрессивность может быть не только жестокой, но и нормальной реакцией индивидуума в ходе борьбы за выживание.

3. Агрессивные действия могут быть ослаблены или направлены в социально приемлемые рамки с помощью положительного подкрепления неагрессивного поведения, ориентации человека на позитивную модель поведения, изменение условий, способствующих проявлению агрессии [2].

Библиографический список

1. Агрессия у детей и подростков : учебное пособие / под ред. Н. М. Платоновой. – СПб. : Речь, 2004 – 56 с.
2. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – М. : Просвещение, 1968.
3. Бэрон, Р. Агрессия / Р. Бэрон, Д. Ричардсон. – СПб. : Питер, 1997. – 336 с.
4. Лоренц, К. Агрессия / К. Лоренц. – М. : Прогресс : Универс, 1994.
5. Реан, А. А. Психология изучения личности / А. А. Реан. – СПб., 1999. – 96 с.
6. Румянцева, Т. Г. Понятие агрессивности в современной зарубежной психологии / Т. Г. Румянцева // Вопросы психологии. – 1991. – № 1. – С. 51-64.
7. Фрейд, З. Психоанализ и детские неврозы / З. Фрейд. – СПб. : Алетейя, 2000. – 69 с.
8. Фурманов, И. А. Детская агрессивность / И. А. Фурманов. – Мн. : 1996.
9. Школьный психолог. – 2001. – № 18. – 12 с.

*Е. А. Штадина**Научный руководитель: кандидат педагогических наук М. С. Мантрова*

Самооценка как объект психологического исследования в отечественной и зарубежной психологии

Самооценка представляет собой центральное образование личности. Отношение человека к самому себе является наиболее поздним образованием в системе отношений человека к миру. Но, несмотря на это, в структуре отношений личности ей принадлежит особое место. Проблема самооценки, как одна из центральных проблем психологии личности, изучалась в трудах различных отечественных и зарубежных психологов.

Самооценка интерпретируется авторами как личностное образование, принимающее непосредственное участие в регуляции поведения и деятельности, как автономная характеристика личности, ее центральный компонент, формирующийся при активном участии самой личности и отражающий своеобразие ее внутреннего мира. Кроме того, ведущая роль отводится самооценке в рамках исследования проблем самосознания: она характеризуется как стержень этого процесса, показатель индивидуального уровня его развития, его личностный аспект, органично включенный в процесс самопознания. С самооценкой связываются оценочные функции самосознания, включающие в себя эмоционально-ценностное отношение личности к себе, специфику понимания ею самой себя [3, 8].

Одним из терминов, встречающихся в зарубежной науке, который тесно связан с понятием самооценки, является понятие «Я-концепции». Оно обозначает совокупность всех представлений человека о себе.

Проблема самооценки прочно заняла место среди наиболее актуальных в познании человека. Она широко обсуждается в психологии, где собран большой теоретический и практический материал, раскрывающий феномен оценки себя человеком. Однако в психологии нет единого взгляда на эту проблему. Во-первых, как в отечественной, так и в зарубежной психологической науке нет строгого и принятого всеми определения, понимания данного феномена. Указы-

вается, что термин «самооценка» сам по себе неясный и интерпретируется по-разному. Во-вторых, нет общего мнения относительно того, каково место самооценки в архитектуре самосознания, «Я-концепции». В то же время, несмотря на имеющиеся различия в понимании предмета, психология на сегодняшний день вполне может интегрировать имеющиеся понятия, представления о нем в целостную систему для последующего изучения феномена оценки себя человеком, выстраивая определенную систему знаний о нем и формируя объективно сложившееся проблемное поле в его изучении [11].

Одним из первых исследователей, занимавшихся изучением проблемы Я, следует назвать Уильяма Джемса, который выделяет две формы самооценки (самоуважения): самодовольство и недовольство собой. Эти два противоположных класса чувствований являются, по мнению У. Джемса, непосредственными, первичными дарами нашей природы. Наше довольство собой в жизни обусловлено всецело тем, к какому делу мы себя предназначим. Джемс ввел формулу определения самоуважения: самоуважение = успех/притязания [6].

В начале XX века новый взгляд на индивида был предложен представителями символического интеракционизма: Ч. Кули и Д. Мид. Индивида они рассматривали в рамках социального взаимодействия. Ч. Кули первый указал на значение интерпретируемой обратной связи, получаемой нами от других людей, как главного источника данных о собственном Я. «Я – каким – меня – видят – другие» и «Я – каким – я – сам – себя – вижу» достаточно сходны по своему содержанию. Представление индивида о том, как его оценивают другие, существенно влияет на его «Я-концепцию».

Согласно позиции Д. Мида, у человека развивается способность реагировать на самого себя, формируется установка на себя, соответствующая с отношением к нему окружающих. Иначе индивид воспринимает себя в соответствии с теми характеристиками и ценностями, которые приписывают ему другие. При этом именно общество обуславливает форму и содержание процесса формирования «Я-концепции».

Достоинством данного подхода является поиск социально-психологических детерминант рассматриваемого образования. Действительно, то, что оценки окружающих, особенно в референтной

группе, выступают в качестве существенных факторов, влияющих на самооценку человека, но не предопределяют ее, прослеживается в данных концепциях [7].

Р. Бернс рассматривал самооценку как центральную составляющую более широкого образования, а именно «Я-концепции». Соглашаясь с представлениями Д. Мида и Ч. Кули по поводу формирования самооценки, Р. Бернс указывает еще на два момента, необходимых для ее понимания. Так одним из факторов, существенно влияющих на формирование самооценки человека, будет являться сопоставление образа реального Я с образом идеального Я, то есть с представлением о том, каким человек хотел бы быть. Второй фактор, определяющий природу и формирование самооценки, на который указывает Р. Бернс, заключается в том, что индивид оценивает успешность своих действий и проявлений через призму своей идентичности. Индивид испытывает удовлетворение не от того, что он просто делает что-то хорошо, а от того, что он избрал определенное дело и именно его делает хорошо [1].

Одним из отечественных ученых, уделявших внимание вопросам самооценки, являлся С. Л. Рубенштейн. По его мнению, самосознание – не изначальная данность, присущая человеку, а продукт развития, при этом самосознание не имеет своей отдельной от личности линии развития, но включается, как сторона, в процесс ее реального развития. В ходе этого развития, по мере того как человек приобретает жизненный опыт, перед ним не только открываются все новые стороны бытия, но и происходит более или менее глубокое переосмысление жизни. Этот процесс ее переосмысления, проходящий через всю жизнь человека, образует самое сокровенное и основное содержание его существа, определяет мотивы его действий и внутренний смысл тех задач, которые он разрешает в жизни.

Современное состояние теоретических разработок в изучении «Я-концепции» индивида в значительной степени достигнуто благодаря работам представителя гуманистической психологии К. Роджерса и его клинической практике.

Роджерс употребляет понятие «Я» и «Я-концепция» как синонимы и наполняет их следующим содержанием: это – структуриро-

ванный непротиворечивый гештальт, состоящий из представлений свойств Я как субъекта и Я как объекта, а также из восприятия отношения данных представлений к другим людям и различным сторонам жизни. Гештальт включает и оценки, связанные с этими представлениями. При этом он может быть осознан, хотя и необязательно. В данный концепт автор включает не только «Я-реальное», но и «Я-идеальное». Я – это часть опыта человека. Развитие Я идет от недифференциации у младенца к дифференциации у ребенка вследствие опыта [2].

Еще одним мощным направлением в изучении рассматриваемой проблемы следует признать школу К. Левина. Данные, полученные ученым и его последователями, стали началом большого количества клинических и диагностических исследований, направленных на изучение личности: ее самооценки, уровня притязаний. В рамках данного направления признается связь оценки себя и уровня притязаний. Расхождение высоты самооценки и уровня притязаний рассматривается сегодня как один из источников эмоционального напряжения, своего рода, внутрличностный конфликт.

Современные исследователи полагают, что изучение самооценки находится в настоящее время не в лучшем положении из-за путаницы в концепциях и недостатка соответствия между теорией и операциями ее измерения. Имеется мнение, что самооценка представляет нечто эфемерное и ее сложно рассматривать эмпирически, однако при этом признается, что феномен самооценки играет важную роль в поведении человека. Актуальность ее изучения повышается, и углубляются ее исследования.

Особый интерес представляет, в частности, раскрытие структурно-содержательной характеристики самооценки. Исследованиями в данной области занимается А. В. Захарова. По ее мнению, самооценка включает в себя два взаимосвязанных аспекта: процессуальный и структурно-итоговый. Первый аспект предполагает раскрытие путей, условий, способов порождения указанного образования, его развития и функционирования. Второй – предусматривает выявление показателей самооценки как личностного образования. Исходя из двуединой природы оценки себя и предлагаются ее различные определения,

фиксирующие один из двух ракурсов ее анализа: либо процессуальный, либо структурно-итоговый. Проявления самооценки как личностного образования изучены более широко, в то время как ее процессуальные характеристики раскрыты недостаточно [4].

К процессуальным определениям можно отнести следующие: самооценка как проекция осознаваемых качеств на внутренний эталон, сопоставление своих характеристик с ценностными шкалами. Структурно-итоговые определения представлены такими выражениями: самооценка – это гордость, самоуверенность, позитивная или негативная установка на себя, выражающая степень развития у индивида чувства самоуважения, ощущения собственной ценности; личностное суждение о собственной ценности; отношение человека к своим способностям, возможностям, личностным качествам, а также внешнему облику.

В то же время предлагаются интегративные определения обсуждаемого конструкта: «самооценка как системное образование представляет форму отражения человеком самого себя как особого объекта познания, репрезентирующую принятые им ценности, личностные смыслы, меру ориентации на общественно выработанные требования к поведению и деятельности». Структура самооценки представлена двумя компонентами, функционирующими в неразрывном единстве, – когнитивным, отражающим знания субъекта о себе, и эмоциональным, отражающим отношение к себе. Качественное своеобразие этих компонентов придает их единству внутренне дифференцированный характер. Однако при таком понимании самооценки не ясно, в чем ее отличие от самосознания, так как последнее есть единство аффективного и интеллектуального.

Обобщив имеющиеся представления о самооценке в психологии, Г. К. Валицкас предлагает рабочее определение данного конструкта: «Самооценка – это продукт отражения информации субъектом о себе в соотношении с определенными ценностями и эталонами, существующий в единстве осознаваемого и неосознаваемого, аффективного и когнитивного, общего и частного, реального и демонстрируемого компонентов» [10].

В настоящее время в психологии часто появляются факторные модели самооценки. Указывается, что данный конструкт складывается из двух добавочных к основным, выделенных Н. Бранденом величин – чувства самоуправления (осознанной способности производить изменения в ситуациях, относящихся к Я) и чувства самообъяснения (обвинения других в неудаче). Фактор самоуправления включает в себя пункты, связанные с изучением возможности субъекта решать самостоятельно свои собственные проблемы. Фактор самообъяснения состоит из пунктов, включающих случаи, когда респонденту необходимо объяснить вину собственного неуспеха, а также установить для себя, доволен ли он собственными достижениями.

Однако факторные модели грешат тем, что обобщают симптоматику проявлений, относимых не только к самооценке, редуцируя тем самым данный концепт к другим феноменам самосознания.

Многообразие определений приводит к пониманию того, что глубокое раскрытие предмета может быть обеспечено через анализ различных функций самооценки и выделение главной, только ей присущей, специфической функции в структуре самосознания. В психологии выделяют различные функции самооценки: это выражение направленности, активности, фиксация определенного уровня психического развития личности. Подчеркивается, что самооценка выполняет регулятивные функции, выступает фактором организации субъектом своего поведения, деятельности, отношений. Эти функции существенно повышаются в значимой для субъекта деятельности и обеспечиваются ее включенностью в мотивационную сферу. Регулятивные функции самооценки различают по основанию направленности и конечного результата – оценочные, контрольные, стимулирующие, блокирующие, защитные. Самооценке приписывается и функция адаптации, так как позитивная оценка себя помогает человеку справляться с неудачами в жизни, уменьшает его реальные страхи, отражает и упрощает общественные отношения, которые важны для всех людей, независимо от их культурной принадлежности. Указывается, что оценка себя выполняет не только адаптивные функции, но и функции мобилизации собственных сил, реализации скрытых возможностей, творческого потенциала [3].

Современная когнитивная психология утверждает, что оценочные суждения можно отнести к категории познавательных процессов или процессов переработки информации, но имеющих при этом определенную специфику. Специфика эта выражается в том, что оценочные суждения размещаются на «краю» множества когнитивных процессов.

Именно на основе оценочных суждений, под их непосредственным влиянием разворачиваются регулятивные процессы: принимаются решения, осуществляется целеполагание, планируется поведение. В силу «краевой» специфики оценочные суждения в большей степени, чем другие познавательные процессы, «привязаны» к мотивационным и эмоциональным процессам. В оценочных суждениях отражается не только и не столько реальность, но и потребности и цели самого индивида. Здесь указывается еще одна важная функция самооценки – отражение потребностей и целей человека [5].

Таким образом, анализ показывает, что выделяют множество различных функций обсуждаемого образования. Однако в психологии все-таки не выделяется специфическая функция самооценки. Функция, которая позволит отличить ее от других элементов самосознания. Такая функция, по мнению исследователя Л. В. Бороздиной, заключена в процедуре собственно оценивания общего потенциала субъекта или его отдельных свойств с помощью той или иной шкалы ценностей. Субъекту необходимо реалистически осознавать свои как слабые, так и сильные стороны [10].

Феноменологически и статистически доказанным можно считать факт существования особой психологической реальности – самооценки и осмысленным тот факт, что ключ к пониманию самооценки содержится в ее специфической функции в структуре самосознания. Однако, чтобы до конца рассмотреть указанный конструкт, необходимо выяснить, что влияет на ее функционирование; что ее порождает; как она соотносится с другими элементами структуры самосознания.

Выяснение роли факторов (условия, средства, основания) самооценки позволяет глубже познать ее регулятивные функции. Большое внимание этиологии оценки себя уделяется в зарубежных психологи-

ческих исследованиях. Из основных ее факторов выделяются: социальные сравнения и оценки; культура, точнее, философское и религиозное мировоззрение. Источником оценочных значений различных представлений индивида о себе является его социокультурное окружение, в котором они нормативно фиксируются в языковых значениях. Источником оценочных представлений индивида могут быть также социальные реакции на какие-то его проявления и самонаблюдения. К условиям формирования самооценки относят два основных фактора – общение с окружающими и собственную деятельность субъекта. Отмечается, что самовосприятие – частный случай восприятия, познание и самопознание – две стороны диалектически единого процесса, детерминированного существованием внутренней связи между человеком и обществом, что и определяет взаимосвязь присутствующих индивиду оценок, направленных вовне, и самооценок, их сопряженность друг с другом.

В качестве средств оценки себя выделяют: личностные смыслы, выработанные человеком эталоны, идеальные уровни выраженности качества; кристаллизующиеся в сознании индивида стандарты, субъективные координаты ценности. Основаниями самооценки, по мнению Захаровой, выступают прямые обращения человека к внешним оценкам и к своей эмоционально-потребностной сфере [4]. Подчеркивается зависимость оценки себя человеком от оценок окружающих и от его реальных достижений. Отмечается также, что события в жизни влияют на депрессивные симптомы через медиаторы решения проблем и уровни самооценки.

Особую роль в формировании оценки себя исследователи отводят семье. Дефицит самоотношения, вплоть до неприятия себя, является следствием недостатка любви со стороны близких. Выделяют такие факторы, влияющие на самооценку, как прочность семьи, стиль воспитания, заинтересованность взрослых в делах ребенка, педагогическая отметка, вовлечение учащихся в оценочную деятельность.

В качестве механизма реализации оценки себя выделяют рефлекссию, позволяющую человеку наблюдать себя со стороны собственных чувств, внутренне дифференцировать Я действующее, рассуждающее и оценивающее. Рефлексия наделяет самосознание обратной связью, бла-

годаря которой человек может оценивать намеченную цель с точки зрения перспектив успеха, корректировать ее с учетом различных норм, чувствовать себя ответственным за возможные результаты, продумывать их последствия для себя и окружающих. Рефлексивность при самооценке, так же как и способность к осознанию ее средств, является показателем высокого уровня ее развития и условием произвольного управления собственным поведением [3].

На сегодняшний день существует множество теорий, школ, раскрывающих сущность оценки себя человеком. Все они выделяют, как правило, отдельные ракурсы функционирования обсуждаемого образования (этиология, место в архитектуре «Я-концепции» или самосознания, влияние на другие психические образования или формирование личности и т. п.). Вообще, существование одновременно нескольких теорий, описывающих самооценку, является движущей силой в понимании самого предмета. Это главное условие усовершенствования теоретических построений, попыток создания целостной теории. Общая теория должна обладать предсказательной мощностью, максимально полно объяснять, а значит, и предсказывать многочисленные явления, охватываемые данным явлением.

На основе всего вышесказанного можно дать следующее определение конструкту самооценки. Самооценка – ценность, которая приписывается индивидом себе или отдельным своим качествам. В качестве основного критерия оценивания выступает система личностных смыслов индивида. Главные функции, которые выполняются самооценкой, – регуляторная, на основе которой происходит решение задач личностного выбора, и защитная, обеспечивающая относительную стабильность и независимость личности. Значительную роль в формировании самооценки играют оценки окружающих личности и достижений индивида.

Библиографический список

1. Бернс, Р. Развитие Я-концепции и воспитания / Р. Бернс. – М., 1984 – 421с.
2. Болотова, А. К. Развитие самосознания личности : временной аспект / А. К. Болотова // Вопросы психологии. – 2006. – № 2. – С. 117-125.
3. Захарова, А. В. Психология формирования самооценки / А. В. Захарова. – Минск, 1993. – 99 с.

4. Захарова, А. В. Структурно-динамическая модель самооценки / А. В. Захарова // Вопросы психологии. – 1989. – № 1. – С. 5-18.
5. Когнитивная психология : учебник для вузов / под ред. В. Н. Дружинина, Д. В. Ушакова. – М. : ПЕР СЭ, 2002. – 480 с.
6. Кон, И. С. В поисках себя : личность и ее самосознание / И. С. Кон. – М. : Политиздат, 1984. – 335 с.
7. Психология самосознания : хрестоматия / под ред. Д. Я. Райгородского. – Самара : Издательский дом «БАХРАХ-М», 2000. – 572 с.
8. Савонько, Е. И. Оценка и самооценка как мотивы поведения школьников разного возраста / Е. И. Савонько // Вопросы психологии – 1969. – № 4. – С. 105-116.
9. Сафин, В. Ф. Устойчивость самооценки и механизм ее сохранения / В. Ф. Сафин // Вопросы психологии. – 1979. – № 3. – С. 62-72.
10. Сидоров, К. Р. Самооценка психологии / К. Р. Сидоров // Мир психологии. – 2006. – № 2. – С. 224-232.
11. Чеснокова, И. И. Проблема самосознания в психологии / И. И. Чеснокова. – М. : Наука, 1977. – 144 с.

Сведения об авторах

Абдулина О. П. – воспитатель МОАУ «СОШ № 52 г. Орска», дошкольные группы.

Бобрус Е. С. – студентка ППФ, 2 курс, гр. 14 ППО(ба) Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ.

Болянова Е. О. – студентка ППФ, 6 курс, гр. 3-10 ПиП Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ.

Буйских А. С. – студент факультета СПО, 2 курс, гр. 14 ТЭО Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ.

Заугольникова В. А. – студентка ФФМЕНО, 4 курс, гр. 12П О(б)БЖ Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ.

Кишкин Д. В. – студент факультета СПО, 2 курс, гр. 14 ТЭО Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ.

Костина Д. Д. – студентка ППФ, 2 курс, гр. 14 ППО(ба) Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ.

Курмашева А. С. – преподаватель специальных дисциплин факультета СПО Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ.

Лапузина К. Д. – студентка ФДНО 4 курс, гр. 12 ПО (б)НО Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ.

Мальцева Е. А. – музыкальный руководитель МОАУ «СОШ № 52 г. Орска», дошкольные группы.

Мантрова М. С. – кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой психологии и педагогики Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ.

Насырова Н. Н. – старший воспитатель МОАУ «СОШ № 52 г. Орска», дошкольные группы.

Негреева К. О. – студентка ФДНО, 4 курс, гр. 12ПО(б)НО Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ.

Нуретдинова М. А. – студентка ФДНО, 4 курс, гр. 12ПО(б)НО Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ.

Пашинина И. И. – студентка ФДНО, 4 курс, гр. 12ПО(б)НО Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ.

Попрядухина Н. Г. – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ.

Ратушняк О. И. – студентка ФДНО, 4 курс, гр. 12ПО(б)НО Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ.

Сахацкая В. В. – студентка ФДНО, 3 курс, гр. 13ПО(б)ДО Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ;

Скакун Е. В. – студентка ППФ, 6 курс, гр. 3-10 ПиП Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ.

Суров Д. Р. – студент факультета СПО, 2 курс, гр. 14 ТЭО Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ.

Штадина Е. А. – студентка ППФ, 6 курс, гр. 3-10 ПиП Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ.

Научное издание

**ВЕСТНИК
СОВЕТА МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ**

Сборник научных трудов

Выпуск 6

Ответственный редактор
Н. Е. Ерофеева

Редактор
Е. В. Кондаева

Редактор 2 категории
Г. А. Чумак

Подписано в печать 30.11.2015 г.
Формат 60×84 1/16. Усл. печ. л. 9,4.
Тираж 39 экз. Заказ _____.

**Издательство Орского гуманитарно-технологического института (филиала)
федерального государственного бюджетного образовательного учреждения
высшего образования «Оренбургский государственный университет»**

462403, г. Орск Оренбургской обл., пр. Мира, 15 А