



Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ»
Tashkent State Pedagogical University named after Nizami
Branch of the Military Academy of Communications in Krasnodar
Russian-Armenian University
Shadrinsk State Pedagogical Institute

**PSYCHO-PEDAGOGICAL PROBLEMS
OF A PERSONALITY
AND SOCIAL INTERACTION**

Materials of the IX international scientific conference
on May 15–16, 2018

Prague
2018

Psycho-pedagogical problems of a personality and social interaction: materials of the IX international scientific conference on May 15–16, 2018. – Prague : Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», 2018. – 87 p. – ISBN 978-80-7526-304-9

ORGANISING COMMITTEE:

Asya S. Berberyan, doctor of psychological sciences, professor, head of the psychology department, Russian-Armenian University.

Grant M. Avanesyan, doctor of psychological sciences, professor, head of the department of general psychology of Yerevan State University.

Lyudmila V. Kotenko, doctor of pedagogical sciences, professor, senior researcher at the Military Academy of Communications, branch in Krasnodar.

Dilnoz I. Ruzieva, doctor of pedagogical sciences, professor of Tashkent State Pedagogical University named after Nizami.

Sergey V. Sidorov, candidate of pedagogical sciences, assistant professor of Shadrinsk State Pedagogical Institute.

Ilon G. Doroshina, candidate of psychological sciences, assistant professor, chief manager of the SPC «Sociosphere».

Authors are responsible for the accuracy of cited publications, facts, figures, quotations, statistics, proper names and other information.

These Conference Proceedings combines materials of the conference – research papers and thesis reports of scientific workers and professors. It examines psycho-pedagogical problems of a personality and social interaction. Some articles deal with individual and society as a major issue of psychology and educational sciences. A number of articles are covered psychological and socio-pedagogical support of the educational process. Some articles are devoted to value-semantic space of man and society. Authors are also interested in development of personality in ontogenesis.

UDC 159.9+37+316.47

ISBN 978-80-7526-304-9

© Vědecko vydavatelské centrum
«Sociosféra-CZ», 2018.
© Group of authors, 2018.

CONTENTS



I. PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL RESEARCH QUESTIONS OF THE PROBLEM OF PERSONALITY

Белобровик В. А.

Факторы, формирующие самооценку личностного становления
младших школьников 6

Руденкова А. С.

Особенности социального взаимодействия в подростковом возрасте
у детей с алекситимией 10

II. THE INDIVIDUAL AND SOCIETY AS A MAJOR ISSUE OF PSYCHOLOGY AND EDUCATIONAL SCIENCES

Рузиева Г. Х., Ганиев Б., Кулдашев А.

Психические расстройства в практике пластического хирурга –
дисморфомания 19

Рузиева Г. Х., Кеворкова М. А. Зокиров М. М., Муминова Г.

Соматизация тревожных расстройств: вопросы дифференциальной
диагностики 23

III. PSYCHOLOGICAL AND SOCIO-PEDAGOGICAL SUPPORT OF THE EDUCATIONAL PROCESS

Артёменко Л. О., Барахвостова Н. Н.

Проблемное обучение на уроках физики 28

Бондаренко Т. А., Юшина Н. В.

Формирование коммуникативных умений и навыков
у старших дошкольников с общим недоразвитием речи 30

Гаманькова Н. С.

Возможности проблемного обучения в школе 36

Дубовкина М. В.

Влияние физической активности на когнитивные способности учащихся
в их учебной деятельности 38

Олифиренко Л. В. Системность и типология обучения говорению.....	42
Степанова А. А., Скареева А. В. Проектное обучение на уроках физики	44

IV. PROBLEMS OF INTERPERSONAL AND INTERGROUP COMMUNICATION

Дедюхина Т. И. Особенности формирования личностных женских качеств у девочек дошкольного возраста в полных семьях.....	47
Пьянова Е. Н., Козлова Н. И. Соотношение уровня самооценки и социометрического статуса у детей старшего дошкольного возраста	49

V. FAMILY AS THE MAIN SPACE OF SOCIAL INTERACTIONS

Варламова М. А. Взаимосвязь отношения родителей к ребенку и агрессии дошкольников ..	51
--	----

VI. METHODOLOGICAL PROBLEMS OF PSYCHOLOGY OF COMMUNICATION

Андерсон М. Н., Соколовская И. Н. Научно-исследовательская работа как фактор профессионального развития студентов	54
--	----

VII. MODERN TEACHING TECHNIQUES OF SOCIAL INTERACTION

Байменова Б. С., Жубакова С. С. Использование кейс-стади в процессе подготовки будущих специалистов в условиях инклюзивного образования	59
Тимофеева А. В., Шаркунова А. С. Технологии дидактической игры на уроке информатики.....	63

VIII. SPIRITUAL AND MORAL FACTORS ARE THE INTERACTION OF SOCIAL ACTORS AND INSTITUTIONS

Тихонов А. М., Черепанов К. Н.

Патриотизм как совокупность врождённого и приобретённого в человеке 66

IX. INNOVATIVE IDEAS TRAINING AND SOCIALIZATION

Авакян И. Б.

Организационная готовность преподавателя высшего учебного заведения к инновационной деятельности 73

Мачуженко В. С., Мусабаева Э. С.

Использование метода кейса на уроках литературы 75

Ожогина М. М.

Развитие творческих способностей у школьников на уроках информатики 78

Сидоров С. В.

Особенности правового регулирования инновационной деятельности в сельской школе 80

План международных конференций, проводимых вузами России, Азербайджана, Армении, Болгарии, Белоруссии, Казахстана, Узбекистана и Чехии на базе Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ» 2018 году 83

Информация о научных журналах 84

Издательские услуги НИЦ «Социосфера» – Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ» 85

Publishing service of the science publishing center «Sociosphere» – Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ» 86



I. PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL RESEARCH QUESTIONS OF THE PROBLEM OF PERSONALITY



ФАКТОРЫ, ФОРМИРУЮЩИЕ САМООЦЕНКУ ЛИЧНОСТНОГО СТАНОВЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В. А. Белобровик

*Студент,
Ставропольский государственный
педагогический институт, филиал,
г. Железноводск, Россия*

Summary. In this article affected the problem of the formation and development of self-rating at children of primary school age. Dedicated main factors influencing self-assessment self-assessment at children school age. Discussed in detail most significant factors such as educational activity, socially significant environment, family education. Discussed influence self-rating on personal formation of younger student. Main conclusions: children with adequate self-esteem more successfully socialize in society; the formation of self-esteem in children of primary school age is affected by the estimated values of the teacher, parents and others.

Keywords: self-rating; younger school age; educational activity; personal formation.

В данной статье затронута проблема формирования и развития самооценки у младших школьников. Выделены основные факторы, влияющие на самооценку детей младшего школьного возраста. Подробно рассмотрены наиболее значимые внешние факторы, такие как учебная деятельность, социально значимое окружение, семейное воспитание. Рассмотрено влияние самооценки на личностное становление младшего школьника. Основные выводы: дети с адекватной самооценкой более успешно социализируются в обществе; на формирование самооценки у детей младшего школьного возраста влияют оценочные воздействия учителя, родителей и окружающих.

В возрастной педагогике и психологии младший школьный возраст занимает особое место: в этом возрасте формируется произвольность психических функций, возникают рефлексия, самоконтроль, а действия начинают соотноситься с внутренним планом. Младший школьный возраст является периодом интенсивного складывания самооценки, что обусловлено включением ребенка в новую общественно значимую и оцениваемую деятельность. К завершению младшего школьного периода самооценка ребенка становится автономной и в меньшей степени, зависимой от мнения окружающих. Ее формирование связано с активными действиями ребенка, с самонаблюдением и самоконтролем. Игры, занятия, общение постоянно обращают его внимание на самого себя, ставят его в ситуации, когда он должен как-то отнестись к себе – оценить свои умения что-то делать, под-

чиняться определенным требованиям и правилам, проявлять те или иные качества личности [1 с. 114–115].

Мы попытались раскрыть ряд факторов, формирующих самооценку в этом возрасте.

С самых ранних лет на самооценку ребенка влияют родители: если они любят его, уважают, ценят его успехи, то, естественно, у него формируется позитивная самооценка. Большое значение имеет стиль семейного воспитания, принятые в семье ценности и приоритеты. Если ребенок с первых лет жизни сталкивается с пренебрежением, с неприязнью, то впоследствии ему очень трудно будет избежать неприятностей, связанных с негативной самооценкой.

У ребенка на первый план выходят те его качества, которые больше всего заботят родителей – поддержание престижа (разговоры дома вращаются вокруг вопроса: «А кто еще в классе получил пятерку?»), послушание («Тебя сегодня не ругали?») и т. д. [4 с. 129–130] Можно предположить, что для формирования адекватной самооценки учебной деятельности ребенка необходимо наличие у него позитивного эмоционально – ценностного отношения к собственному "Я", что возможно только при соблюдении в отношениях между ребенком и родителями следующих условий:

1) преобладание поощрения над порицанием, содействие развитию инициативы, самостоятельности ребенка, подтверждение веры в силы и возможности ребенка;

2) вовлечение ребенка в жизнь семьи путем расширения круга не только обязанностей, но и прав;

3) в ситуации необходимого порицания поступка, а не самого ребенка и безусловный отказ от всякого рода уничижительных оценок.

На формирование самооценки значительное влияние оказывает осознание самим ребенком особенностей своей деятельности, ее хода и результатов. И это осознание не появится автоматически: необходимо учить ребенка видеть и понимать себя, учить координировать свои действия с действиями других людей, согласовывать свои желания с желаниями и потребностями окружающих.

В каждом возрастном периоде на формирование самооценки преимущественно влияет та деятельность, которая в этом возрасте является ведущей. Учение, как ведущая деятельность, начинает корректировать формирование личности буквально с первых месяцев прихода ребенка в школу. Причем психологические исследования показывают, что самооценка младших школьников еще далеко не самостоятельна, над ней преобладают оценки окружающих, прежде всего оценки учителя [3, с. 203–205]. То, как оценивает себя ребенок, представляет собой копию, почти буквальный слепок оценок, сделанных учителем. Под влиянием результатов учебной деятельности формируется самооценка.

В формировании самооценки младшего школьника огромную роль играют оценочные воздействия учителя. Роль данных воздействий в формировании самооценки школьников раскрывается в ряде исследований (Б. Г. Ананьев, Л. И. Божович, А. И. Липкина). Авторы указывают на необходимость учитывать мотивы школьников для педагогической оценки их поступков, раскрывают сложность отношений школьников к педагогической оценке и переживаний, ею вызванных, подчеркивают преобразующий характер действия педагогической оценки, которая влияет на степень осознания школьником собственного уровня развития.

Учитель начальных классов должен знать и учитывать психологические особенности младших школьников и индивидуальные особенности самооценки в учебном процессе, осуществляя индивидуальный и дифференцированный подход в обучении. Если в учебной деятельности ученик не чувствует себя компетентным, его личностное развитие искажается. Успешная учеба, осознание своих способностей и умений качественно выполнять различные задания приводят к становлению чувства компетентности – нового аспекта самосознания в младшем школьном возрасте. Именно для развития у детей правильной самооценки и чувства компетентности необходимо создание в классе атмосферы психологического комфорта и поддержки. Учителя, отличающиеся высоким профессиональным мастерством, должны стремиться не только содержательно оценивать работу учеников (не просто поставить отметку, а дать соответствующие пояснения), но и донести свои положительные ожидания до каждого ученика, создать положительный эмоциональный фон при любой, даже низкой оценке.

В ходе учебно-воспитательного процесса у школьников постепенно возрастает самокритичность, требовательность к себе. Первоклассники преимущественно положительно оценивают свою учебную деятельность, а неудачи связывают только с объективными обстоятельствами. Второклассники и в особенности третьеклассники относятся к себе уже более критично, делая предметом оценки не только хорошие, но и плохие поступки, не только успехи, но и неудачи в учении [2, с. 24].

Как известно, различают адекватную (или реальную) самооценку и неадекватную – завышенную или заниженную. Адекватная самооценка (или объективное отражение собственной личности) ведет, как правило, к самокритичности и требовательности к себе, формирует уверенность в своих силах, определенный уровень притязаний личности. Неадекватная самооценка может привести к искажению уровня притязаний, к общей конфликтности субъекта с окружающей действительностью.

И недооценка, и переоценка своих сил и возможностей – явление далеко не безобидное для школьника. Привычка к определенному положению в классном коллективе – «слабого», «среднего» или «сильного», задающего тон в учебе, – постепенно накладывает отпечаток на все стороны жизни ребенка. В общественной жизни класса на центральные роли пре-

тендуют отличники, слабым ученикам достаются в лучшем случае лишь роли исполнителей. И все отношения детей также начинают складываться под влиянием этого, уже «узаконенного» деления класса по результатам учебной деятельности. «Звездами», к которым больше всего тянутся сверстники, в начальной школе оказываются те ребята, у которых в дневниках преобладают пятерки. Лишь позже, в подростковом возрасте, оценки и самооценки обучающихся будут менять свои основания и сами меняться [4, с. 135]. Ребята начнут высоко ценить и качества хорошего товарища, и смелость, и ловкость, и увлеченность чем-то, и глубину интересов. В младшем же школьном возрасте на первом месте среди оснований для самооценки, как правило, стоят учебные успехи и оценка поведения ребенка учителем. У хороших учеников формируется, как правило, высокая, часто завышенная самооценка, у слабых – низкая, преимущественно заниженная. Однако отстающие школьники нелегко мирятся с низкими оценками их деятельности и качеств личности – возникают конфликтные ситуации, усиливающие эмоциональное напряжение, волнение и растерянность ребенка. У слабых учеников постепенно начинает развиваться неуверенность в себе, тревожность, робость, они плохо чувствуют себя среди одноклассников, настороженно относятся к взрослым.

Экспериментальное изучение самооценки в младшем школьном возрасте свидетельствует о том, что именно в этот период происходит качественный скачок в изменении отношения ребенка к самому себе. Если самооценка дошкольника целостна, т. е. ребенок различает себя как субъекта деятельности и себя как личность, то самооценка младших школьников уже более объективна, обоснована, рефлексивна и дифференцирована.

В современном образовании недостаточно разработана теоретическая проблема формирования самооценки у детей младшего школьного возраста в условиях начальной школы. У младших школьников обнаруживаются все виды самооценок. Самооценка младшего школьника динамична и в то же время имеет тенденцию к устойчивости, переходит в дальнейшем во внутреннюю позицию личности, становится мотивом поведения. В связи с противоречиями, связанными с проблемой изучения самооценки в младшем школьном возрасте, появляется необходимость более подробно исследовать проблему, непосредственно – в условиях общеобразовательной начальной школы.

Таким образом, важнейшими и ведущими факторами, оказывающими влияние на формирование самооценки личностного становления младшего школьника являются семейное воспитание, учебная деятельность и оценочные воздействия окружающих. Учитель начальных классов должен не только знать психологические особенности младших школьников, но и учитывать индивидуальные особенности самооценки в учебном процессе.

Библиографический список

1. Выготский Л.С. Проблема возрастной периодизации детского развития. // Вопросы психологии, 1972, №2, 114-115 с.
2. Захарова, А.В. Исследование самооценки младшего школьника // Вопросы психологии. – 1980. – № 4. – С. 24.
3. Развитие самооценки младших школьников // Развитие личности в процессе образования: концепции и технологии: Сб. науч. тр. Вып. 2. Волгоград: Перемена, 1997. С. 203–205.
4. Развитие самооценки младших школьников в условиях личностно ориентированного образования // Ненасилие как условие развития творческой личности: Межвуз. сб. науч. тр. Ч. 1. Елец: Изд-во ЛГПУ, 1997. С. 129–130.
5. Становление самооценки младших школьников в условиях личностно ориентированного образования // II межвузовская научно-практическая конференция студентов и молодых ученых Волгоградской области: Сб. науч. тр. Вып. 2. Волгоград: Перемена, 1996. С. 135.

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ У ДЕТЕЙ С АЛЕКСИТИМИЕЙ

А. С. Руденкова

*Филолог, бакалавр,
Белорусский государственный
университет,
г. Минск, Беларусь*

Summary. This article is a review of empirical studies that describe the relationship between alexithymia and emotional intelligence. In adolescence alexithymia affects emotional intelligence in the field of identifying emotions and expressing feelings. The article shows that alexithymia negatively affects emotional intelligence.

Keywords: emotional intelligence; emotions; alexithymia.

Резюме.

Данная статья представляет собой обзор эмпирических исследований, в которых описана связь между алекситимией и эмоциональным интеллектом (ЭИ). ЭИ – это набор способностей, таких как распознавание, оценка, выражение эмоций, управление эмоциями и их регулирование, а также использование эмоций. Эмоциональный интеллект зарождается и имеет значение в социуме, родители и дети сознательно или бессознательно в своих взаимодействиях демонстрируют свои эмоции друг другу.

В подростковом возрасте алекситимия влияет на эмоциональный интеллект в области идентификации эмоций и, в некоторой степени, в выражения чувств. При алекситимии в подростковом возрасте человек не может словесно выразить эмоций из-за неспособности идентифицировать их, тогда как способность распознавать и выражать эмоции позволяет умело интегрироваться в окружающую среду и взаимодействовать с ней. Ис-

следование показало, что алекситимия негативно влияет на эмоциональный интеллект. Статья разделена на несколько частей.

Обзор начинается с определения алекситимии, затем изложены некоторые исследования, касающиеся следует алекситимии, а также рассмотрено воздействие и взаимосвязь алекситимии с эмоциональным интеллектом. Также приводится обзор документа, в котором описано влияние алекситимии на эмоциональный интеллект. Важно отметить, что алекситимия не означает полной неосведомленности о наличии эмоций.

1. Введение

Признание и эмоции всегда были важными темами для изучения в философских, а позднее и в психологических исследованиях. Еще за столетие до рождения Христа Публий казал: «Управляйте своими чувствами и не позволяйте своим чувствам управлять вами». В течение длительного периода времени проявление эмоций рассматривалось как абсолютно нелогичные модели поведения, которые можно даже назвать несовершенными и запутанными. В некоторых исследованиях даже указано, что высвобождение эмоций не имеет ценности без их распознавания. Также считалось, что размышление о негативных эмоциях может привести к усилению депрессии.

Сегодня внимание исследователей переместилось на изучение того, как распознавание и выражение эмоций влияет на психическое здоровье и развитие человека. Распознавание эмоций и чувств является базой эмоционального интеллекта. Концепция эмоционального интеллекта включает распознавание, проживание и выражение эмоций.

Несмотря на это, различные психологические системы негативно рассматривают эмоции, внимание уделяемое эмоциям и чувствам, можно рассматривать и как основу психологии, и поэтому можно искать корни психических нарушений в эмоциональных пертурбациях, таких как страх, беспокойство, депрессия и алекситимия.

Фрейд [7] использовал свободную ассоциацию и интерпретацию сновидений в своих методах лечения и помогал пациентам рассмотреть их мысли и желания обеспечивая им атмосферу, свободную от оценочных суждений.

Такое понимание поведения не только интеллектуальное, но также несет и корректирующий эмоциональный опыт. Новый опыт для клиента является как центром изменений, так и основным фактором психотерапии. Целью психоанализа является эмоциональное распознавание и понимание; понимание является тем, что позволяет обрести эмоциональное примирение. В ходе психоанализа основной акцент делается на выявлении эмоций и чувств. Паркер [21] также пишет о роли осознания в психоанализе. Методы гештальт-терапии определяются двумя бихевиоральными осями, а именно «правилами» и «проектами». В частности, правила являются эф-

фективными инструментами для интеграции мыслительных и чувственных отсылок, а проекты – это действия, осуществляемые ссылками для распознавания разных полюсов личности и дело с фактами [12].

Среди пионеров терапии семейных отношений, Вирджиния-Лестер была тем, кто уделял самое пристальное внимание чувствам в семье. Также она одна из первых обратила внимание на повседневную работу и эмоциональный опыт семьи. Еще она провела эксперимент, в котором члены семьи описывали свои чувства и отслеживали как выраженные, так и невербальные состояния друг друга [30].

Учитывая приведенную выше информацию, кажется, что одной из целей психологии, консультирования и психоанализа является развитие эмоционального интеллекта пациентов. Учитывая фокус внимание последних исследований на идентификацию и роль эмоционального интеллекта, как концепт, отличный от личности и эмоциональных отношений (EQ), очевидное и всестороннее признание этой структуры достигается, когда мы учитываем роль семьи в ее развитии и ее связь с эмоциональным интеллектом.

Алекситимия накладывается на эмоциональный интеллект в области идентификации эмоций и, в некоторой степени, в выражении чувств. Подросток с алекситимией не может выразить своих эмоций из-за невозможность идентифицировать чувства, тогда как способность эмоционального распознавания имеет особое значение, поскольку навык идентификации эмоций и навык быстрого точного выражения эмоций помогает адаптации в окружающей среде [31].

2. Что такое Алекситимия?

Алекситимией считается такая черта личности, которая вызывает предрасположенность к медицинским и психическим расстройствам, в то время как уменьшается вероятность, что эти люди будут реагировать на обычные методы лечения для других состояний [8].

Алекситимия не классифицируется как психическое расстройство в DSM-IV. Это размерная черта личности, которая варьируется в зависимости от тяжести от человека к человеку. Оценка алекситимии человека может быть измерена с помощью вопросников, таких как шкала Алекситимия Торонто (TAS-20), анкета Bermond-Vorst Alexithymia (BVAQ), [33] или шкала Observer Alexithymia (OAS) [8].

Согласно Тэйлор [31] алекситимия определяется как:

1. Затруднения в идентификации и различении чувств, а также телесных ощущений эмоционального возбуждения;
2. Затруднение описывать чувства к другим людям;
3. Скудность процесса воображения, о чем свидетельствует малочисленность фантазий;

4. Ориентированность на стимул, внешне ориентированный когнитивный стиль.

3. История и значение эмоционального интеллекта

Эмоция возникает в результате взаимодействия между физиологической стимуляцией и оценкой этой стимуляции. Когда есть физиологическая стимуляция, именно стимулы, условия и признаки, окружающие индивидуума, определяют, какое эмоциональное состояние он испытывает. Эмоции это закодированный функциональный и социальный опыт внутри нас, который воссоздает отличительные состояния лица и тела [15]. Майер и Сэловей [16] показывают, что эмоциональный интеллект – это способность точно воспринимать, оценивать и выражать свои собственные и чужие эмоции, способность управлять чувствами так, чтобы они способствовали мышлению, а также регулировать и использовать эмоции при решении проблем [23].

История исследования интеллекта дала понять, что причина успеха людей в их личной и профессиональной жизни – это не просто эквалайзер. За годы до этого в 1920-м Э. Торндайк представил модель интеллекта, которая включала не только факторы традиционного интеллекта, но и фактор, который он назвал «социальным интеллектом». Он определил его как способность понимать и управлять мудрыми действиями и поведением в человеческих отношениях. Определение социального интеллекта Торндайка включало поведенческой и когнитивной аспекты, и это подразумевало, что, во-первых, человеческая концепция и управленческие способности являются интеллектуальными способностями, а во-вторых, такие способности отличаются от классических, абстрактных и механико-объективных аспектов интеллекта. С тех пор концепции социального интеллекта уделялось больше внимания. В течение многих лет основной вопрос заключался в том, можно ли эмпирически указать уникальный и солидный предел для социального интеллекта и является ли он лишь частью более общего абстрактного интеллекта. Было проведено много исследований для определения и описания социального интеллекта, но достигнутый результат был небольшим [2]. По словам Форда и Тисака [6], большинство таких исследований не были успешными по двум причинам; во-первых, определение социального интеллекта достаточно сложная задача и разные исследователи использовали разные определения, в то время как в некоторых определениях он описан как многомерная структура. Вторая проблема заключается в методе, который будет использоваться для измерения социального интеллекта, чтобы он был оправдан с психометрической точки зрения.

Учитывая такие проблемы, связанные с концепцией социального интеллекта, есть тенденция использовать в таких исследованиях другой концептуальный метод измерения неинтеллектуальных факторов. Другим вариантом была концепция эмоционального интеллекта, представленная

Майером и Сэловейем [16], а затем разработана Гоулманом [9]. Позже, Р. Липер [14] применил эту концепцию и предположил, что эмоциональные мысли являются частью логического разума и играют роль в логическом и общем интеллекте. В течение сорока лет ничего не делалось в отношении эмоционального интеллекта, пока Гарднер не представил свою теорию множественного интеллекта, которая включала когнитивные аспекты интеллекта. В теорию Гарднера включены когнитивные и эмоциональные аспекты интеллекта. Эта теория описывает семь независимых видов интеллекта; один – это личный интеллект, который делится на внутриличностный интеллект – способность распознавать внутренние чувства и реакции, и межличностного интеллекта – способность определять реакции, потребности, эмоции и цели других людей [4].

Эмоциональный интеллект – это форма социального интеллекта [16] и подходящий предиктор общего функционирования и конкретных областей, таких как профессиональная деятельность [9], [10], в том числе способность управлять своими чувствами и эмоциями других людей, различать их и использовать такую информацию, чтобы направить свое мышление и практику [16]. Более того, эмоциональный интеллект также обладает научными особенностями рационального интеллекта [18], а именно:

(1) Концептуальный критерий: эмоциональный интеллект отражает умственное функционирование, а не характерные методы поведения или навыки проницательности или самоуважение. Другими словами, он измеряет способности, связанные с эмоциями [18].

(2) Корреляционный критерий: эмоциональный интеллект включает в себя набор способностей, которые зависят и связаны с другими умственными способностями, описанными другими видами доказанного интеллекта [3].

(3) Критерий развития: эмоциональный интеллект развивается вместе с возрастом и опытом от детства до взрослой жизни [2], [5].

Учитывая эволюционные аспекты эмоционального интеллекта, три умственных способности подростков имеют значение; а именно: а) понимание, оценка и выражение эмоций (т. е. способность идентифицировать и понимать свои и чужие эмоции на основании ситуационных и выразительных сигналов, смыслы которых зашифрованы в культуре); б) регулирование и управление эмоциями, способность совмещать противоположные эмоции, управлять отрицательными эмоциями, используя методы саморегуляции; способность создавать благоприятный эмоциональный фон для других, а также скрывать свои негативные эмоции и не наносить вред чужим чувствам [23]; в) использование эмоций, способность гибко планировать и использовать эмоции при решении проблем [16].

4. Алекситимия и эмоциональный интеллект

Исследования взаимодействия эмоций и процесса познания, проведенные на протяжении последних 20-и лет, создали основу для последних работ по эмоциональному интеллекту. Концепция эмоционального интеллекта, впервые введенная Сэловейем и Майером в 1990 году, является сильной основой для изучения индивидуальных различий, в частности, в том, как решения человека обуславливаются чувствами и эмоциями. Недавно разработанная классификация сфокусировала свое внимание на концепции эмоционального интеллекта как на свойстве или признаке [1], [26], на концептуализации возможностей в эмоциональном интеллекте [16], [29]. Согласно этой классификации, эмоциональный интеллект – это способность распознавать, выражать, понимать, применять и управлять своими эмоциями и эмоциями других людей [11]. Учитывая аспекты развития эмоционального интеллекта, три черты ментальных способностей подростков имеют особую важность: (1) понимание, оценка и выражение эмоций, (2) регулирование эмоций и управление ими, (3) использование эмоций [23]. Дети учатся выражать, распознавать, понимать и регулировать эмоции, обмениваясь эмоциями с родителями и сверстниками. Из-за различий в индивидуальных способностях и в их социальном мире, некоторые из них более умело контролируют свои собственные и чужие эмоции. С другой стороны, у некоторых детей нет достаточных навыков для использования эмоций на пути к достижениям в социальном мире [27].

Важно понимать, что алекситимия не подразумевает полной неосведомленности о наличии эмоций. Подросток с алекситимическими характеристиками может, например, жаловаться на депрессию. Однако ощущение эмоций у людей с алекситимией относительно размыты, плохо дифференцированы и недостаточно представлены психически. Кроме того, тенденция к внешне ориентированному способу мышления с низкой способностью фантазировать не означает, что люди с высоким уровнем алекситимии полностью неспособны воображать, скорее содержание их ментальных образов является бытовым и ориентировано на повседневные задачи.

Между тем, более свежие данные показывают, что соответствующий эмоциональный рост детей является важным фактором, который влияет на их будущие достижения в разных областях [9]. Эмоциональный интеллект позволяет индивидууму правильно продемонстрировать соответствующее количество различных эмоций, таких как ярость, страх, любовь, счастье и т. д. в его поведении в соответствии с ситуациями и контекстом. Более того, эмоциональный интеллект позволяет узнать об эмоциях других и соответственно реагировать [9], [16].

Подростковый возраст – это чувствительный период жизни, когда человек начинает исследовать свое окружение и стремится установить отношения с ним. Отношения подростков с их родителями становятся более непредсказуемыми, и им следует немного отдалиться от системы сестер и

братьев, взять на себя ответственность и стать независимыми в соответствии с их возрастом. Таким образом, отношения с родительской подсистемой у них должны измениться с режима “родители-дети” на режим “родители-молодые взрослые” [19]. Поэтому важной задачей при взрослении для детей и подростков является изучение способов выражения, распознавания и понимания эмоциональных состояний. Это особенно важно потому что так они учатся быть эффективными в коммуникациях в социальном мире [27].

Чувства и эмоции, формирующиеся в подростковом периоде, ведут людей по жизни, поэтому склонность направлять внимание на вещи вне дома, конфликты между подростками и их родителями в этот период создают почву для негативного формирования социальных навыков. Если семья правильно выполняет свои роли и задачи и обладает необходимой эффективностью, она может защитить своих членов от внешних воздействий и травм. С другой стороны, эмоциональный интеллект может помочь подросткам идентифицировать эмоции и стрессы, чтобы они могли правильно распознавать, понимать, выражать и использовать эмоции в своем мышлении и практике. Таким образом, эмоциональный интеллект является защитным фактором против социальных влияний и травм, что подтверждается соответствующими исследованиями, также он влияет на успешность брака, удовлетворенностью жизнью, работу и академическими достижениями [9], [32], [20], [12].

5. Заключение

Исходя из обзора литературы, можно сделать вывод, что эмоциональный интеллект был исследован на протяжении примерно двух десятилетий, и для его изучения было проведено много работы. Из исследований видно, что эмоциональный интеллект связан с такими факторами, как удовлетворенность жизнью, адаптивность, оптимизм, общий интеллект, структура личности и эмоциональные расстройства, а также депрессия и беспокойство. Предыдущие исследования также показали, что у девочек эмоциональный интеллект в целом развит выше, чем мальчиков. Фокус исследований в основном был сделан на разъяснение и расширения концепции эмоционального интеллекта. Таким образом, согласно этим исследованиям, у человека с алекситимией снижен уровень эмоционального интеллекта, отсутствует вербальная способность выражать эмоции или описывать эмоции в других.

Библиографический список

1. Bar-on, R. (1977). Emotional and social intelligence: Insights from the emotional quotient inventory. *The Handbook of Emotional Intelligence*, 23, 490-504.
2. Brown, M. (1997). Quality of emotional intelligence. *Psychology Journal*, 38, 67-71.
3. Carole G, L. G. (1993). Family Treatment. *Efficient Therapy Guarantee*, 14, 234-256.

4. Derksen, J., Kramer, I., & Katzko, M. (2002). Does a self-report measure for emotional intelligence assess something different than general intelligence? *Personality and Individual Differences*, 32, 37-48.
5. Fancher. (1985). Emotional intelligence abilities across the life course. *Personality and Individual Differences*, 14, 23-29.
6. Ford, B. Tisak. (1983). Care of life. *Journal of medicine*, 50, 30-71.
7. Freud, S. (1995). Family therapy. An overview, (4 E).21, 213-237.
8. Haviland., MG, Warren WL, & Riggs, ML. (2000). "An observer scale to measure alexithymia". *Psychosomatics* 41 (5): 385-92. PMID 11015624.<http://psy.psychiatryonline.org/cgi/content/full/41/5/385> 26 32. doi:10.1176/appi.psy.41.5.385.
9. Goleman, D. (1998). Working with emotional intelligence. *Psychosomatic Medicine*, 10, 24-29.
10. Goleman, D. (1995). Emotional Intelligence. *Psychosomatic Medicine*, 8, 160-168.
11. Kafetsios, K. (2003). Attachment and emotional intelligence abilities across the life course. *Personality and Individual Differences*. London: Sage.
12. Karsini, H., Allan, W. D., Mayer, J. M., Werner M., Reid, J. C. (2003). An examination of family functioning utilizing the circumplex model in psychiatrically hospitalized children with depression. *Journal of Affective Disorders*, 35, 65-73.
13. Lane, R., Sechrest, L., Reidel, R., Weldon, V., Kaszniak, A., & Schwartz, G. (1996). Impaired verbal and nonverbal emotion recognition in alexithymia. *Psychosomatic Medicine*, 58, 203-210.
14. Leeper, M. A., Mader, C., Gramzow, J., Papineau, K. (1948). Family factors related to alexithymia characteristics. *Psychosomatic*, 58, 211- 216.
15. Marshal, G. R. (1997). Stimulation and Emotion. *Personality and Individual Differences*, 12, 235-243.
16. Mayer, J. D., Salovey, P. (1993). What is a emotional intelligence? Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators. New York: Basic Books.
17. Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R. (2002). Relation of an ability measure of emotional intelligence to personality. *Journal of personality Assessment*, 79, 306 -320.
18. Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R. (2000). Emotional intelligence as zeitgeist, as personality, and as a mental ability. *The handbook of emotional intelligence*.NJ: Prentice Hall.
19. Minuchin S., F. H. (2005). *Techniques of Family Treatment*. Multilingual Matters Limited.
20. Palmer, F., Donaldson & Stough. (2002). What is emotional intelligence? *Psychology journal* 27, 234-256.
21. Parker, J. D. D. (2010). *The handbook of emotional intelligence*: Sage Publications.
22. Parker, J. D. D., Taylor, G. J., & Bagby, R. M. (2002). Alexithymia and the recognition of facial expressions of emotion. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 59, 197-202.
23. Saarni, C. (1999). The development of emotional competence. *Journal of psychology*, 12, 234-245.
24. Saarni, C. (2000). *The handbook of emotional intelligence*. Emotional competence: A developmental perspective. Waveland Press.
25. Sanaei, B. (1991). An Introduction on Systemic View to Family Psychotherapy. *Personality and Individual Differences*, 34, 707-721.
26. Schutte, Marfe, D. Bolden, C. (1998). *Consultation and Psychotherapy Theories*. Rasa Cultural Institute, 23, 34-56.
27. Scharfe, E. (2000). *The handbook of as emotional intelligence*. Development of emotional expression, understanding, and regulation in infants and young children. New York, NY: Teacher College Press.

28. Schwartz, R. C., Johnson, S. M. (2000). Do couple and family therapy have emotional intelligence. *Family process*, 39, 29-33.
29. Sitarenios, N. (2001). Family management. *Family journal*, 50, 47-53.
30. Stair, V. M., Baldwin, M. (1983). Step by step. Palo Alto. Science and Behavior.CA, 21,98-102.
31. Taylor, G. J., Bagby, R. M. (2002). The handbook of emotional intelligence. An overview of the alexithymia construct. Waveland Press.
32. Trinidad, H., Johnson. (2002). The handbook of emotional intelligence. Emotional competence: A developmental perspective. San Francisco: Inc.
33. Vorst, H, CM., Bermond, B. (2001). Validity and reliability of the Bermond-Vorst Alexithymia Questionnaire.*Personality and Individual Differences*, 30, 413–434.



II. THE INDIVIDUAL AND SOCIETY AS A MAJOR ISSUE OF PSYCHOLOGY AND EDUCATIONAL SCIENCES



ПСИХИЧЕСКИЕ РАССТРОЙСТВА В ПРАКТИКЕ ПЛАСТИЧЕСКОГО ХИРУРГА – ДИСМОРФОМАНИЯ

Г. Х. Рузиева
Б. Ганиев
А. Кулдашев

*Ассистент,
студенты,
Ташкентская медицинская академия,
г. Ташкент, Узбекистан*

Summary. The relevance of this study is determined, first of all, by the high prevalence of dysmorphophobia of the constituent according to the literature data of 6.7-14% [Phillips KA, et al., 2000; Vulink N.C., et al., 2006; Crerand C.E. et al., 2006; Conrado L.A., et al., 2010], while in the general population this indicator is recorded at the level of 0.7-2.4% [American Psychiatric Association, 2000; Rief W. et al., 2006; Koran L.M. et al., 2008]. At the present time, extensive clinical material has been accumulated, but systematic approaches to diagnosis, typology and Therapy of dysmorphophobia in a dermatological clinic has not yet been developed.

Keywords: ideas of attitude; obsessions; plastic surgery; personality; anxiety.

Актуальность: До 75 % пациентов с дисморфофобией ищут медицинской помощи однако не у психиатров и получают преимущественно дерматологическое и хирургическое лечение, что приводит к хронизации заболевания, повышает риск инфицированности, риск аутодеструкции и снижению качества жизни. В настоящее время накоплен обширный клинический материал, однако общепринятые подходы к диагностике, типологии и терапии дисморфофобии в клинике до сих пор не разработаны. В то же время отсутствуют данные о преобладании определенного расстройства личности у пациентов дерматологической практики с дисморфофобией и о характере взаимосвязи дисморфофобии с типом личности. (Коркина М. В., Морозов П. В. Дисморфофобические расстройства (обзор литературы). Журн. невропатол. и психиатр, 1979, № 1, с. 92. Морозов П. В. О клинической типологии дисморфофобических состояний при юношеской шизофрении. Журн. невропатол. и психиатр., 1977, № 1, с. 114). В отношении психологических характеристик больных с хроническими заболеваниями кожи, а также лиц, обращающихся к пластическим хирургам, существует ряд фундаментальных работ (Зайцева О.Г., 2000; Слостенина В.В., 2007; Rankin M. et al., 1998; Cook S.A., 2006; Mühlhan H. et al., 2007; Papadopulos N.A., 2007; Hong J. et al., 2008; von Soest T. et al., 2009), но психологический статус пациентов практически не изучены. Вопросы лечения больных

с синдромом дисморфомании раскрыты недостаточно. До 80 % случаев дисморфофобии актуальна у подростков в возрасте от 13 до 20 лет, что учитывая последствия идей о несовершенстве чреват аутоагрессивными действиями. Научные работы рассматривающие в совокупности характер дисморфофобических и дисморфоманических расстройств а также психологические характеристики людей до настоящего времени мало изучены. Исходя из актуальности представляет интерес изучение социально-психологических факторов, аффективные состояния больных.

Цель исследования: исходя из актуальности, определить эмоциональный фон, социально-психологические факторы, влияющие на развитие заболевания и тактику введения.

Материал и методы исследования: Исследование проводилось на базе Городской психиатрической больницы и частной эстетической клиники г. Ташкента. В исследование принимали участие 22 женщины в возрасте 16–47 лет в период октябрь – май месяцы 2018 года. Были использованы данные анамнеза, патопсихологические тесты Спилберга-Ханина, Йеля-Брауна. Женщины были разделены на 3 группы: 1 группа 6 женщин в анамнезе косметические дефекты (наличие травматических и послеоперационных повреждений или шрамов), 2 группа – 11 женщин с наличием физических недостатков но не требующих оперативного вмешательства, 3 группа 5 женщин-без наличия каких либо дефектов.

Результаты и обсуждения исследования: Особое внимание к этой патологии, впервые описанной, как уже отмечалось, почти столетие назад, объясняется как сложностью ранней диагностики, так и нозологической неоднородностью ее. Все больший интерес, проявляемый в последнее время к рассматриваемой патологии, связан с рядом причин и прежде всего с развитием возрастной психиатрии, в том числе подростковой [1].

Из анамнестических данных 22 женщин в 1 ой группе 4 обследуемых в возрасте от 21–25 лет, 2-ое из них от 35–47; во 2 группе 10 обследуемых в возрасте от 35–42, 1 обследуемая в возрасте 47 лет; в 3 ой группе в возрасте от 16–18лет. Социальный статус: в 1-ой группе все обследуемые состоят в браке, двое являются вторыми по счету женами; во 2-й группе все состоят в браке; в 3-ей группе одна в браке, остальные не замужем. Анализ литературного обзора показывает, что болезненные переживания в подростковом периоде, касающиеся своей внешности, интимно связана с особенностями именно этого возраста. Очень большое внимание к своим внешним данным, так же как и к мнению о них окружающих, – одно из важнейших свойств подросткового и юношеского периодов. (Личко А. Е. Подростковая психиатрия: Руководство для врачей. – Л.: Медицина, 1979. – 336 с. 3. Личко А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. – СПб.: Речь, 2010. – 256 с.) [2]

Влияние возрастных моментов (мощная перестройка эндокринно-вегетативной системы, появление новых, ранее не испытанных соматиче-

ских ощущений, характерные для данного возрастного отрезка особенности интеллектуального развития, выражающиеся в формировании понятийного мышления, изменении способа переработки информации, обусловливающие переход на иной уровень самосознания) делает указанный возрастной период чрезвычайно сложным и ответственным (Коркина М. В.). Во всех группах женщины в возрасте от 35–47 лет заняты трудовой деятельностью: из них 25 % с высшим образованием, остальные со средним образованием. Из анамнестических данных также известно частота перенесенных эстетических операций как у косметолога так и у пластических хирургов. 1 группа 100 % все обследуемые, 2 группа из 11 женщин 8–72 % ранее переносили какие либо эстетические вмешательства, в 3 ой группе ни одна из обследуемых не переносила оперативные вмешательства (отмечались желания о коррекции своей внешности, но они не реализованы); виды пластических операций к которым относительно чаще прибегали вернее настаивали женщины: омолаживающая операция на лице у лиц в возрастной категории 35–47 лет (11 женщин) 84 %, липосакции в возрастной категории 35–47 лет (4 женщины) 30 %, эстетическая коррекция лица в возрастной категории 16–18 лет (3 женщины) 6 %; согласно результатам проведенного теста Спилберга–Ханина умеренная тревога (в диапазоне от 30–45 баллов) выявлена у 80 % обследуемых; у данных пациентов в клинике эстетической хирургии дисморфофобия с явлениями социальной тревоги имеет обсессивно-фобическую структуру, включающую навязчивый страх негативной оценки внешности окружающими и избегающее поведение; В 3 ей группе (2 больных) в ходе сбора анамнестических данных также было выявлено наличие идей, не поддающихся коррекции, в виде самообвинения, деперсонализации и нигилистических тем. Исходя из того что неправильное восприятие частей тела или всего тела часто отмечается в структуре обсессивно-компульсивных расстройств нами проведен тест Йеля-Брауна. По результатам этого теста выявлено субклинически выявленное ОКР – у 67 % в частности в возрастной категории от 35–47 лет (независимо от наличия или отсутствия каких-либо дефектов), клинически выраженное у 28 % в возрастной категории 25–35 лет. У обследуемых 3 группы (2 больных) отмечались даже тяжелой степени (возможно эндогенного генеза). Косметические дефекты особенно лица, как правило, не несут реальной витальной угрозы, но значительно влияют на эмоциональное состояние и социальное функционирование больного (Дробинжев М.Ю., 2000). Это обусловлено, в первую очередь, важностью внешнего вида человека для его самооценки (эмоционально-ценностного отношения к себе) и образа физического «Я» (когнитивного образования в структуре самосознания) (Соколова Е.Т., 1989). Очевидно, что неудовлетворенность собственной внешностью негативно отражается на психологическом состоянии человека, его поведении и социальных отношениях (Rumsey N., Narcourt D., 2005), является причиной хронического стрессового состояния

(Куликов Л.В., 2008) и фактором риска психической дезадаптации (Святенко Л.В., 2012). Устранение незначительной, на первый взгляд, косметической проблемы приобретает важное значение в силу своего влияния на эмоциональное состояние и самосознание человека. Выше упомянутые обследуемыми 3 группы предоставление разнообразных доказательств об отсутствии у них каких-либо дефектов или необоснованности оперативных вмешательств полностью игнорировались, а отказ об оказание коррекции даже воспринималось как вердикт о страшном диагнозе. Обследуемые не поддавались коррекции, идеи неполноценности целиком овладели и определяли поведение данной группы обследуемых. Среди наших обследуемых после повторных обращений к пластическому хирургу и полученном отказе отмечали мысли о самостоятельной коррекции в домашних условиях, но они не были реализованы. Из анамнеза можно определить динамику заболевания, которое сопровождалось повторными обращениями, а в последствие приобрели эндогенный характер по типу дисморфомании или полноценного синдрома Котара. Что касается типологии личности наших обследуемых женщин, в группах преобладали истерический, экзальтированный, гипотимический типы [3]. Имеет ли тип личности прямую связь или является ли основным фактором развития дисморфоманических расстройств, а также насколько снижается качество жизни больных, учитывая невротический и эндогенный характер, следует выяснить.

Выводы: 1. Для женщин с нарушением восприятия тела или его частей, как в начальном этапе, так и после повторных оперативных или косметических вмешательств характерна неудовлетворенность своим физическим «Я».

2. Результаты патопсихологических тестов показывают наличие умеренной тревоги, инициальные обращения к врачам имело обсессивно-компульсивную форму, вылившуюся у отдельных больных в эндогенное русло.

3. В группе женщин без показаний на оперативную коррекцию в процессе лечения отмечается возможна положительная динамика самооценки.

4. Большинство женщин в возрастном диапазоне от 35–47 лет связывают свое обращение в косметологическую клинику исключительно с состоянием кожи лица. Мотив обращения «желание следовать модной тенденции» и «повысить успешность в личной жизни» встречаются чаще. Клиническими вариантами явились тревога, идеи отношения, стремление к идеалу.

5. В группе женщин в возрасте от 16–18 лет неудовлетворенность выражена больше собственной личностью, нежели физическим «Я», приобретая в динамике эндогенный характер. Связь эффективности косметологического лечения с удовлетворенностью пациентками своим социальным статусом при дисморфоманиях очень слабая.

6. Необходимо выяснить наличие расстройств личности и их связь с формированием идей неполноценности как физического «Я», так и собственной личности.

7. Разработать дифференциально-диагностические критерии невротического и психотического уровня расстройств восприятия личности и тела. Определить тактику введения данной категории больных.

8. Подготовить методическое пособие для пластических хирургов по тактике введении больных с подобными расстройствами.

Библиографический список

1. Коркина М.В. Дистормомания в подростковом и юношеском возрасте. – М.: Медицина, 1984.
2. Личко А.Е. Подростковая психиатрия: Руководство для врачей. – Л.: Медицина, 1979.
3. Личко А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. – СПб.: Речь, 2010.

СОМАТИЗАЦИЯ ТРЕВОЖНЫХ РАССТРОЙСТВ: ВОПРОСЫ ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНОЙ ДИАГНОСТИКИ

Г. Х. Рузиева
М. А. Кеворкова
М. М. Зокиров
Г. Муминова

*Ассистент,
ассистент,
ассистент,
студентка,*

*Ташкентская медицинская академия,
г. Ташкент, Узбекистан*

Summary. Timely diagnosis and early initiation of adequate therapy of anxiety spectrum disorders remains one of the urgent problems of modern medicine, which is determined by high prevalence rates, difficulties in diagnosis due to somatization and the significant influence of TP on the quality of life not only of somatically burdened patients, but also of physically healthy people. In the article the degree of prevalence, spectrum and diagnostic criteria of anxiety disorders in the general medical network

Keywords: anxiety; depression; somatic diseases; quality of life; differential diagnosis.

Актуальность: Измерение тревожности как свойства личности особенно важно, так как это свойство во многом обуславливает поведение субъекта. Определенный уровень тревожности – естественная и обязательная особенность активной деятельной личности. Полиморфные неспецифические соматические (вегетативные) симптомы тревоги являются основной причиной обращения пациентов к специалистам разных терапевтических специальностей. Классификационные системы тревожных расстройств базируются на специфических симптомах тревоги, касающихся типа формирования и течения тревоги, что создает определенные трудно-

сти для диагностики и специфической терапии значительной категории пациентов. Так как диагностика соматизированных признаков тревожных расстройств лежат в пределах таких дисциплин, как кардиология, ревматология, пульмонология, неврология, вертебрология, эндокринология, психиатрия, велико количество больных, у которых тревожные расстройства сопровождаются неправильной трактовкой. Несмотря на внедрение все новых и новых методов исследования, которые позволяют верифицировать характер патологии, число врачебных ошибок при поступлении больного с тревожными расстройствами не уменьшается. В результате тревожное расстройство остается неопределенным и многие пациенты не получают специфического лечения. Поэтому распознавание характера тревожных расстройств остается актуальной проблемой для ее своевременного решения как молодыми врачами, так и специалистами с большим врачебным опытом.

Цель: Определение распространения и спектра соматизированных тревожных расстройств, тактики диагностики.

Материал и методы исследования: Исследование проводилось на базе 52 городской поликлиники города Ташкента. Были использованы анамнестические данные, данные амбулаторных карт, патопсихологический тест Спилберга Ханина и Йеля-Брауна, Бека. Исследование проводилось в течение с сентября по апрель 2017–2018 гг. В исследование участвовали 48 женщин, обратившихся с жалобами на расстройства различных систем.

Результаты и обсуждения: Больные с жалобами на патологии этих систем обращались наиболее часто: с жалобами на ССП обращаются – 43 %, с жалобами на ЖКП – 23 %, с жалобами на ДП – 8 %, с АЗ – 16 %. Из анамнеза установлено повторные обращения наблюдаются в частности с жалобами сердечно-сосудистую патологию (ССП) в течение 7–12 лет, с желудочно-кишечную патологию (ЖКП) 11–15 лет, патологией дыхательной системы (ДС) 8–12 лет, аллергического характера (АЗ) 4–7 лет. Опросник Спилберга-Ханина показал наличие умеренной тревоги (35–42 балл) у 87 % женщин.

Несмотря на существующие четкие критерии, по которым необходимо дифференцировать соматические заболевания, для тревожных расстройств при их соматизации до сих пор не разработаны соответствующие критерии. Для примера среди жалоб наших больных самым частым клиническим признаком является грудинная боль. Грудинную боль можно оценить как вектор диагностики. В современных руководствах предлагаются стандартизированные подходы, позволяющие охарактеризовать боль следующим параметрам:

- 1) локализация и «глубина» (поверхностная или глубокая);
- 2) интенсивность;
- 3) характер (качественная характеристика боли);
- 4) условия возникновения (усиления) и прекращения боли;

- 5) длительность (короткая, продолжительная, интермиттирующая);
- 6) сопутствующие симптомы;
- 7) иррадиация;
- 8) давность боли (остро возникшая, существующая продолжительное время).

При тревожных расстройствах больной характеризует боль как жгучую имеющую витальный характер сопровождающуюся чувством опасения «произойдет что-то плохое». При ряде заболеваний оценка характера боли имеет определенное значение, но при соматизированных тревогах оттенок восприятия боли ненадежный диагностический критерий.

Локализация при соматических заболеваниях может быть определенной, при тревоге самой различной, т.е. со временем она имеет тенденцию меняться, чувство страха становится более ощутимой и неуправляемой.

Интенсивность боли не всегда равнозначна той угрозе, о которой она свидетельствует. Кроме того, болевые ощущения зависят от порога восприятия, поэтому интенсивность боли – субъективное понятие, в связи с чем эта характеристика имеет косвенное значение.

Условия возникновения (усиления) и прекращения боли. Тщательное изучение причин возникновения и прекращения боли служит ключевым моментом в диагностике. Если при истинных соматических заболеваниях болевые синдромы провоцировались нагрузкой на ту или иную систему, то наши больные (из анамнестических данных) отмечают психогенную провокацию. А также их спонтанное появление при подобных ситуациях, не касающиеся их личной или семейной жизни.

Условия прекращения боли так же важны для дифференциальной диагностики, например уменьшение боли при разрешении стрессовой ситуации, при применении седативных препаратов.

Интенсивные боли свойственны при тревожных состояниях в остром периоде или имеют слабый затяжной малоинтенсивный характер. Боли могут длиться продолжительное время, при этом постепенно отходя на второй план, уступая место сильной тревоге и нарушению настроения. Исходя из этого целесообразно было провести патопсихологический тест – опросник Бека, который позволяет не только обнаружить, но определить степень выраженности депрессивных расстройств. По результатам теста выявлено наличие депрессивных расстройств у больных с тревожными проявлениями. Вопрос связи тревоги и депрессии, их сосуществование, клинико-динамические особенности течения остаётся не до конца изученным. Возникает мысль о «соревнование» депрессии и тревоги.

Распознавание природы болевых ощущений в значительной мере облегчается учетом сопутствующих симптомов. Сопутствующие симптомы, такие как сердцебиение, одышка, дурнота, потливость, повышение или понижение АД наблюдаются как при тревожных состояниях, так и при многих соматических заболеваниях. Этот критерий является общим.

В практической деятельности врач нередко встречается с острыми заболеваниями, требующими немедленной дифференциальной диагностики. Критериями болевого синдрома при соматизированных тревожных состояниях могут явиться:

приступ возникает в покое в связи с эмоциональной перегрузкой или конфликтной ситуацией (острая или хроническая), стрессом или без видимых причин на фоне тревожно-депрессивного состояния;

соматизированной боли не характерна иррадиация;

с продолжительностью от нескольких часов до нескольких суток в зависимости от разрешения психогенного фактора;

может иметь место и соответствует суточным колебаниям аффективного состояния с наплывом тревожных мыслей;

нагрузка отвлекает и снимает приступ (в отличие от соматических заболеваний); специфические изменения лабораторно-инструментальных исследований отсутствует; длительное лечение «соматического» заболевания не даёт ожидаемого результата;

Тревога особенно часто ассоциирована с такими хроническими заболеваниями, как гипертоническая болезнь, ишемическая болезнь сердца, хронические бронхолегочные заболевания, язвенная болезнь, эпилепсия, инсульт, хронические болевые синдромы, мигрень. Отличить многие соматические симптомы тревоги от симптомов соматического заболевания в некоторых случаях затруднительно. Тревожные симптомы могут быть ошибочно расценены как признаки основного заболевания, что повлечет за собой необоснованную терапию. Клиническая манифестация тревожных симптомов часто не удовлетворяет критериям очерченного тревожного расстройства и представляет собой рекуррентную группу симптомов с меньшей длительностью и выраженностью, чем это требуется для синдромальной классификации. Эти субсиндромально выраженные тревожные нарушения наиболее трудны для диагностики, часто остаются нелечеными, при этом значимо ухудшая качество жизни пациента и окружающих его лиц. Нередко субсиндромальное тревожное расстройство является фактором риска развития тяжелой депрессии.

Выводы:

1. Тревожное расстройство в соматизированной форме имеет широкое распространение и составляет в амбулаторной (42,7 %) и в стационарной практике (23–78 %).

2. Тревожные расстройства часто сочетаются с аффективными нарушениями.

3. Самые частые соматизированные проявления тревоги это признаки расстройств сердечно-сосудистой, желудочно-кишечной, дыхательной систем.

4. Неучёт отсутствия лабораторно-инструментальных данных в пользу соматических заболеваний приводит к безрезультатному маршруту больных в различных медицинских учреждениях.

5. При отсутствии таковых данных целесообразно использование психологических опросников, результаты сочетать с анамнестическими данными и динамическими особенностями клинических признаков.

6. Учитывать коморбидность тревожных расстройств с соматическими заболеваниями и их реципрокность.

7. Повышение практических навыков введения данной категории больных врачами амбулаторной практики. Повышения навыка использования антидепрессантов и применение психотерапии

Библиографический список

1. Виссарионов В.А., Медведев В.Э., Авдошенко К.Е., Мартынов С.Е. Аффективные и тревожные расстройства у пациентов пластического хирурга и косметолога // Экспериментальная и клиническая дерматокосметология. 2011. № 3. С. 60-4.
2. Дробижев М.Ю. Нозогении (психогенные реакции) при соматических заболеваниях. Дис. ... д-ра мед. наук., М. 2000.
3. Архивные данные амбулаторных карт больных поликлиники - 56 г. Ташкента.



III. PSYCHOLOGICAL AND SOCIO-PEDAGOGICAL SUPPORT OF THE EDUCATIONAL PROCESS



ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ НА УРОКАХ ФИЗИКИ

Л. О. Артёменко
Н. Н. Барахвостова

*Студенты,
Шадринский государственный
педагогический университет,
г. Шадринск, Россия*

Summary. In the article the modern method of training and upbringing – problem training is considered. The authors talk about the successful use of this method on physics lessons. They offer different problem situations used on lessons.

Keywords: methods; problem-based learning; problem situation.

Главная задача учителя физики состоит в том, чтобы выпускник, выходя из стен школ, усвоил важнейшие идеи современной физики и овладел системой научных понятий, приобрёл знания о природных явлениях, умел самостоятельно искать и работать с научно-технической информацией, и наконец, научился активно и творчески пользоваться своими знаниями на практике.

В настоящее время, чтобы решить эти задачи в Российских школах внедряют такие новые методы обучения и воспитания, которые формируют познавательную деятельность учащихся, а также развивают их творческое мышление и навыки самостоятельности. Проблемное обучение является одним из таких методов.

Проблемное обучение подразумевает такую организацию учебных занятий, на которых педагог совместно с учениками создаёт проблемные ситуации, а учащиеся совершают активную самостоятельную деятельность по разрешению этих ситуаций, в результате чего формируются творческие профессиональные знания, навыки и умения, а также происходит развитие мыслительных способностей. Проблемное обучение основывается на системе следующих действий: создание проблемной ситуации, осознание, принятие формулировки проблемы, разрешение этой ситуации, и закрепление полученных знаний. Все эти действия должны проходить при максимальной самостоятельности учащихся.

Технологию проблемного обучения используют в основном на уроках:

- изучения нового материала и первичного закрепления;
- комбинированных;
- блоковых проблемных занятиях-тренингах.

Данная технология позволяет:

- активизировать познавательную деятельность учащихся на уроке, что может позволить справиться с большим объемом учебного материала;
- сформировать стойкую учебную мотивацию;
- использовать полученные навыки организации самостоятельной работы для приобретения новых знаний из разных источников информации;
- повысить самооценку учащихся, так как при решении проблемы выслушивается и принимается во внимание любое мнение.

На уроках могут быть использованы такие виды проблемных заданий.

1. Разрыв причинно-следственных связей.
2. Подход к расположению фраз (с известного факта). «Известно, что...».
3. «Как можно объяснить тот факт, что...».
4. Проблемное задание на предположение. «Как вы полагаете...».
5. Точки зрения ученых, историков.
6. Конкретный пример, который нужно подтвердить или опровергнуть [1].

Главной целью проблемного обучения является не только усвоение научных знаний, как это происходит в традиционном обучении, но и усвоение самого процесса получения знаний и научных фактов, а также развитие самостоятельности, познавательных и творческих способностей. Я считаю, что на уроках физики реализовать эти цели очень просто. Например, чтобы создать проблемную ситуацию можно использовать следующие виды противоречия:

1. Между научными знаниями и жизненным опытом учеников
2. Несоответствие между ранее усвоенными знаниями и теми фактами, и явлениями, которые необходимо объяснить. Данное противоречие возникает из-за того, что на каждом этапе процесса обучения физические явления изучаются на определённом уровне и, переходя на новый этап, может существовать несоответствие новых и ранее изученных знаний.
3. Между реальным миром и объективной действительности.

А также существует множество приёмов для создания проблемных ситуаций: использование задач практического характера с целью привлечения имеющихся знаний у учащихся, поиск нового метода измерения физической величины, решение исследовательских задач и поиск различных способов их разрешения и другое.

Большое значение для активизации познавательной деятельности имеют познавательные задачи. Если ученик воспримет задачу как проблему и самостоятельно начнет ее решать, то это будет главным условием развития его мыслительных способностей.

Для этого существуют задачи:

- с несформулированным вопросом;
- с недостающими данными;

- с излишними данными;
- с несколькими решениями;
- с меняющимся содержанием;
- на доказательство;
- на соображение, логическое рассуждение [2].

Использование технологии проблемного обучения требуют от учителя немалых затрат времени для подготовки к урокам, ведь сформулировать проблемный вопрос сложно, необходимо продумать каждое слово и любое задание, чтобы это все вызывало затруднение у класса, и в это же время не отбило желание преодолеть эти трудности.

Сравнительно много времени используется на уроках, чтобы решить ту или иную проблему, но в это же время – это более эффективно, чем тратить время на подачу готовых знаний.

Библиографический список

1. Ланина И. Я. Не уроком единым. Развитие интереса к физике. – М.: Просвещение, 1991. – 69 с.
2. Махмутов М. И. Организация проблемного обучения в школе. – М.: Просвещение, 1977 М.: – 97 с.

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Т. А. Бондаренко
Н. В. Юшина

*Кандидат педагогических наук, доцент,
магистрант,
Волгоградский государственный
социально-педагогический университет,
г. Волгоград, Россия*

Summary. Recently communication skills and skills of preschool children with General underdevelopment of speech occupy a special place in logopedic correctional work. Formation of communicative skills at speech therapy classes makes it possible to improve the pedagogical process, individualize the education of children with speech disorders. In our article we will discuss the need for the formation of communication skills of preschool children with General underdevelopment of speech.

Keywords: communicative skills; general underdevelopment of speech.

Актуальность статьи определена необходимостью формирования коммуникативных навыков и умений в логопедической практике для коррекции общего недоразвития речи у дошкольников.

Сегодняшнее овладение правильной речью имеет особо важное значение для формирования полноценной личности ребенка, гармоничного психофизического развития, удачного обучения его в школе. Вот почему в последнее время в специальной психологии и педагогике вызывают большой интерес дети дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Речь как средство общения возникает и развивается в процессе общения. Недостаток речевой функции не могут не повлиять отрицательно на развитии процесса коммуникации у ребенка. Недостаток речевых средств уменьшает уровень общения, содействует возникновению психологических особенностей (робости, замкнутости стеснительности, нерешительности,); вызывает специфические черты общего и речевого поведения (ограниченную контактность, неумение поддерживать беседу, замедленную включаемость в ситуацию общения, вслушиваться в звучащую речь, невнимательность к речи собеседника), приводит к снижению коммуникативной активности (Ю. Ф. Гаркуша, Е. М. Мастюкова, С. А. Миронова и др.). Бывает и обратная зависимость – при недостаточном общении темп развития речи и других психических процессов замедляется (Л. Г. Галигузова, И. В. Дубровина, А. Г. Рузская, Е. О. Смирнова, и др.).

Недостаток коммуникативных умений, речевая инертность не обеспечивают процесс свободного общения и, тем самым, не обеспечивают развитию речемыслительной и познавательной деятельности детей, препятствуют овладению знаниями.

Невзирая на значительный интерес и многочисленные исследования по освоению детей с общим недоразвитием речи в различных аспектах: клиническом (Е. М. Мастюкова), психолингвистическом (В. К. Воробьева, Б. М. Гриншпун, В. А. Ковшиков, Е. Ф. Собатович, Л. Б. Халилова), психолого-педагогическом (Ю. Ф. Гаркуша, Е. П. Глухов, Г. С. Гуменная, Л. Н. Ефименкова, Н. С. Жукова, Р. Е. Левина, С. А. Миронова, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина, С. Н. Шаховская и др.), в плане преодоления фонетико-фонематических, лексико-грамматических нарушений, несформированности связной речи, незрелости отдельных психических функций, проблема преодоления общего недоразвития речи изучена недостаточно.

Подтверждено, что у детей с речевым недоразвитием стойки фонетико-фонематические и лексико-грамматические нарушения явно ограничивают возможности спонтанного формирования речевых умений и навыков, обеспечивающих процесс говорения и приема речи. Специфическим является несовершенство структурно-семантической организации контекстной речи. Дети испытывают сложности при программировании высказывания, синтезировании отдельных элементов в структурное целое, отборе языкового материала для той или иной цели (В. К. Воробьева, О. Е. Грибова, Г. С. Гуменная, Л. Ф. Спирина, Т. Б. Филичева, Л. Б. Халилова, Г. В. Чиркина, С. Н. Шаховская). Имеются данные, указывающие, что несформированность языковой базы как важнейшей предпосылки общения затрудняет его

протекание. Сложности общения отражаются в несформированности основных форм коммуникации (В. К. Воробьева, В. П. Глухов, Н. К. Усольцева), смешении иерархии цели общения (О. Е. Грибова), уменьшении потребности в нем (Б. М. Гриншпун, О. С. Павлова, Л. Ф. Спирина, Г. В. Чиркина). Недостаток вербальных средств общения отнимает возможность взаимодействия между детьми, становится препятствием в формировании игрового процесса (Л. Г. Соловьева, Е. А. Харитоновна).

При этом, в проблеме преодоления общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста в аспекте коммуникативных особенностей до нынешнего времени остается еще множество нерешенных теоретических и практических вопросов. Немного исследований, указывающих зависимость характера общения от степени сформированности речевых средств, не рассматриваются вопросы взаимосвязи активности поведения и процесса общения детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, не создана система специальных занятий, ориентированная на формирование у них коммуникативных умений. Это выделяет актуальность и значимость исследования и доказывает необходимость поиска путей повышения эффективности логопедической работы с детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Основными факторами развития общения ребенка психологи считают его взаимодействие с взрослыми, отношение к нему взрослых как к личности, принятия во внимание ими уровня сформированности коммуникативной потребности, который достигнут ребенком на данном этапе развития.

Модель поведения, приобретенные им в семье, применяются в процессе общения со сверстниками. Также многие качества, усвоенные ребенком в детском коллективе, привносятся в семью. Отношения дошкольника с детьми также в большей степени определяются характером его общения с воспитателем детского сада. Язык общения педагога с детьми, его ценностные установки отражаются в отношениях детей между собой, в психологическом микроклимате группы. Важное воздействие на становление психической жизни ребенка делает успешность развития его отношений со сверстниками. Значит, при нормальном развитии наблюдается единство формирования общения ребенка и развития его личности.

При недостаточном общении ребенка со сверстниками и взрослыми темп развития его речи и других психических процессов замедляется. Отклонения в развитии речи плохо влияют на психическое развитие ребенка, усугубляют общение с окружающими, задерживают формирование познавательных процессов, и, следовательно, мешают формированию полноценной личности.

За последние годы, вместе с термином «общение», широкое распространение получил термин «коммуникация». Общение как коммуникативная деятельность рассматривается в трудах Г. М. Андреева, А. А. Бодалева, А. В. Запорожца, А. А. Леонтьева, М. И. Лисиной, А. В. Петровского,

Д. Б. Эльконина. Создатели ФГТ подчеркнули образовательную область «Коммуникация», цель которой – развитие общения, развитие речевого общения.

Коммуникация – это процесс двухстороннего обмена информацией, ведущей к взаимопониманию. В словаре русского языка С. И. Ожегова «коммуникация» растолковывается как сообщение, общение. В словаре синонимов понятия «коммуникация» и «общение» характеризуются как близкие синонимы, что позволяет считать эти термины эквивалентными.

Также коммуникация, по мнению психологов, – умение и навыки общения с людьми, от которых зависит успешность людей разного возраста, образования, разного уровня культуры и психологического развития, а также имеющих разный жизненный опыт и отличающихся друг от друга коммуникативными способностями.

Коммуникативные умения – изученный человеком способ формирования взаимоотношений между людьми, к ним относятся умение входить в контакт с незнакомым человеком, понимать его личные качества и намерения, предположить результаты его поведения и согласно с этим строить своё поведение.

Вопрос о главной роли общения в психическом развитии ребёнка было выдвинуто и разрабатывалось Л. С. Выготским, который постоянно подчеркивал, что «психологическая природа человека представляет совокупность человеческих отношений, перенесённых внутрь и ставших функциями личности и формами её структуры».

Коммуникативные умения по своей структуре являются сложными; они включают в себя простейшие (элементарные) умения. По своему содержанию коммуникативные умения соединяют в себе информационно-коммуникативные, регуляционно-коммуникативные и аффективно-коммуникативные группы умений (Л. Р. Мунирова).

Коммуникативные навыки – это понятие, показывающее комплекс взаимосвязанных качеств, обеспечивающих тот или иной уровень взаимодействия человека с окружающими (А. А. Князькова).

Формирование любой деятельности, в том числе коммуникативной, требует от дошкольников определённых умений. В случае если *умение* – это «способность выполнять какое-либо действие по определённым правилам (при этом действие ещё не достигло автоматизированности)», то под коммуникативными умениями, вслед за А. А. Максимовой, можно понимать «осознанные коммуникативные действия субъектов (на основе знания структурных компонентов умений и коммуникативной деятельности) и их способность правильно строить своё поведение и управлять им в соответствии с задачами общения» [3]. Это значит, что педагог, задавшийся целью научить детей выводить собственное общение на уровень коммуникации, или, другими словами, придавать смысл своему общению, должен сформировать в детях определённые коммуникативные умения.

По мнению А. А. Максимовой, коммуникативные умения, представляются сложными умениями высокого уровня, в которые входят три группы умений: •*информационно-коммуникативные* – это (способность вступать в процесс общения, разбираться в партнёрах и ситуациях, соединять средства вербального и невербального общения), •*регуляционно-коммуникативные* – это (способность связывать свои действия, мнения, установки с потребностями партнёров по общению; умение доверять, содействовать и поддерживать их; использовать индивидуальные умения при решении общих задач, а также оценивать результаты совместного общения), •*аффективно-коммуникативные* – это (способность делиться своим, интересами, и чувствами, настроением с партнёрами по общению; проявлять отзывчивость, чуткость, заботу; сопереживание, оценивать эмоциональное поведение друг друга).

Такая позиция сходна с мнением А. А. Когут [1], которая выделяет две группы умений коммуникативной деятельности: •*умение сотрудничать* – это (способность видеть действия партнёра, осуществлять взаимоконтроль, согласовывать свои действия с ним, взаимопомощь, иметь естественное отношение к взаимодействию), •*умение вести партнёрский диалог* – это (способность договариваться с партнером, слушать его, умение сопереживать).

По мнению А. А. Когут [1], развитие таких умений приводит, к «правильным» отношениям в группе: как со стороны ребёнка к обществу (он приобщает себя к этому коллективу), так и со стороны общества к ребёнку (он становится принимаемым в детском коллективе). А самое главное, они дают возможность детям встать на путь развития собственной коммуникации.

Необходимо подчеркнуть, что понятие «коммуникативные умения» часто путается с понятием «коммуникативные навыки», что неправильно с точки зрения вложенного в них смысла. Как известно, **навык** – это «действие, созданное путём повторения, обладающий высокой степенью освоения и отсутствием поэлементарной сознательной регуляции и контроля» [4], иначе говоря, навык – это умение, доведённое до автоматизма. И поэтому коммуникативные навыки следует считать, как доведённые до автоматизма умения людей организовывать коммуникацию в разных областях и ситуациях общения. А именно автоматизм, или «отсутствие поэлементарной сознательной регуляции» и отличает коммуникативные навыки от коммуникативных умений. Иначе говоря, навык – это следующая после формирования умений ступень развития коммуникации. При активном желании человека вступать и поддерживать контакты с окружающими, коммуникативные умения и навыки превращаются в **коммуникативную способность** («индивидуально-психологическую особенность личности» – А. М. Никонова), которая также при постоянном обновлении и модифика-

ции в конкретных условиях, переходит в стадию **коммуникативной компетенции** – одной из основных компетенций современного человека.

Итак, коммуникативные умения и навыки – это элементарные единицы коммуникативного развития, основание заявленной компетенции.

В числе множества теорий развития наиболее оптимальной, и с точки зрения понимания, и с точки зрения применения, является теория Л. С. Выготского. Он представлял процесс развития в виде движения от зоны актуального (к ней относились те знания и умения, которые ребёнок мог продемонстрировать самостоятельно, без помощи взрослого) к зоне ближайшего развития (спектру тех знаний и умений, которые ребёнок способен освоить на данном этапе, но только с помощью взрослого). Данное движение не аморфно, оно направлено к зоне «возможного развития» – тому потенциалу, который способен накопить ребёнок благодаря целенаправленному и постоянному движению по спирали развития.

Спираль развития коммуникативных навыков детей дошкольного возраста также представляет собой движение от зоны актуального к зоне их возможного развития. И если актуальное развитие – это начало, отправная точка, навык коммуникации, демонстрируемый ребёнком без вмешательства взрослого, то зона возможного развития – это те самые «целевые ориентиры», которые ребёнок при правильном педагогическом сопровождении и создании оптимальных условий способен продемонстрировать на выходе из детского сада. Отсюда следует, что основная работа педагога строится в зоне ближайшего развития коммуникации.

Библиографический список

1. Когут А.А. К вопросу диагностики развития коммуникативной деятельности старших дошкольников // Человек и образование. 2012. № 4 (33). С. 161-164
2. Краткий психологический словарь // Академик: словари и энциклопедии. URL: <http://psychology.academic.ru> (дата обращения: 20.02.2015 г.).
3. Максимова А.А. Развитие коммуникативных умений младших школьников в сюжетно-ролевых играх // Плюс До и После. 2005. № 2. С. 3-7.
4. Психологический словарь // Инсай – вертикальное развитие: сайт для педагогов и родителей. URL: <http://www.insai.ru/slovar/umenie-0> (дата обращения: 20.02.2015 г.).

ВОЗМОЖНОСТИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ В ШКОЛЕ

Н. С. Гаманькова

Студентка,
Шадринский государственный
педагогический университет,
г. Шадринск, Россия

Summary. This article discusses the project of technology of problem-based teaching in the teaching of the school. For teachers who have little work experience, the degree of influence on the student is shown. I looked at how problem training helps the facility at school and gave an example of an exercise that will assist the teacher in working with students.

Keywords: problem preparation; pedagogy; formation of the student; technology of problem training.

Проблемное обучение предполагает создание преодолимых ситуаций затруднения для обучающихся и позволяет реализовать нестандартный и творческий подход в обучении.

Проблемное обучение в школе помогает ребенку...

1. Быть готовым к стрессоустойчивым ситуациям;
2. Открывать новые творческие и организаторские способности;
3. Развивать и улучшать навыки комплексного подхода (математика, информатика, физика, биология, химия и т. д.);
4. Работать в коллективе и распределять обязанности при выполнении работы [1].

С начала жизни до момента общения с одноклассниками индивид ставит свое существование в центре мира. Все меняется, когда он начинает сравнивать себя и своих ровесников. Общество одного возраста помогает индивиду чувствовать себя частью коллектива, определяет его роль и значимость в обществе. Кроме того, наблюдается борьба за лидерство и авторитет в группе.

Нельзя не учитывать, что каждый преподаватель является лишь инструментом знаний, а выбор всегда несет объект. Основным фундаментом является семья. Семья формирует и корректирует социальное окружение ученика. До совершеннолетия ребенка родители решают основную часть вопросов, связанных с обучением и социальным окружением, способствуют всестороннему развитию ребенка: физическому (отдают на спортивные секции, приучают с рождения к здоровому образу жизни), интеллектуальному (развивают логику с помощью загадок, настольных логических игр, развивают ораторскую способность, прививают любовь к книгам и помогают анализировать текст) и др.

Однако роль учителя также очень велика. Учитель, формирует здоровую атмосферу в классе, помогает с помощью проблемного обучения выявлять затруднения и сильные стороны обучающихся. В хорошо организованном учебно-воспитательном процессе существует прочная взаи-

мосвязь учителя, социального окружения и семьи. Учитель может повлиять на каждую из этих сфер отдельно и совместно с другими преподавателями, чтобы открыть новые горизонты объекта. Каждый учитель-субъект является навигатором для раскрытия способностей коллектива и отдельно обучающихся.

Технологии проблемного обучения в школе содействуют:

1. Готовности решать проблемы комплексно;
2. Способности общаться с разными культурными обществами;
3. Готовности решать проблемы коллектива;
4. Способности анализировать ситуации и находить решения;
5. Развитию логических навыков [2].

Учитель информатики может давать задания для коллективной работы, чтобы подогреть интерес обучающихся. Задания могут быть связаны с самоанализом, например, написать общий алгоритм учебного дня в школе, и преподаватель должен разбивать после каждой работы класс на подгруппы, например: нарисовать алгоритм дня соседа по парте, до тех пор, пока не получат индивидуального задания, составить схему алгоритма дня в два столбика «Ожидание и реальность».

Можно делить упражнения следующим образом:

Задание:1=группа из 10 человек;

Задание:2=группа из 5 человек;

Задание:3=группа из 2 человек;

Задание:4= индивидуальное задание.

Благодаря данной работе мы сможем выполнить поставленные задачи, выявить проблемы и найти пути к устранению ошибок.

Нет плохого ученика, есть учитель, который не обнаружил способности. Хороший преподаватель будет создавать ситуации, с помощью которых ученик сможет раскрыть себя с новой стороны, избавиться от комплексов, страхов и повысить навыки.

Библиографический список

1. Махмутов М. И. Организация проблемного обучения в школе. – М.: Просвещение, 1977 М.: – 97 с.
2. Сидоров С. В. Концепция проблемного обучения [Электронный ресурс] // Сайт педагога-исследователя. – URL: <http://si-sv.com/publ/1/14-1-0-171> (дата обращения: 05.05.2018).

ВЛИЯНИЕ ФИЗИЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ НА КОГНИТИВНЫЕ СПОСОБНОСТИ УЧАЩИХСЯ В ИХ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

М. В. Дубовкина

Студентка,
Шадринский государственный
педагогический университет,
г. Шадринск, Курганская область, Россия

Summary. In today's world, there has long been debate about the impact of physical activity on the cognitive abilities of students. This article describes the work of the human brain, in particular, the neurophysiological processes of this organ. Engaging in physical activity has a beneficial effect on the emotional state of a person, his life attitudes and most importantly – on his mental processes.

Keywords: educational activities; brain; pedagogy; neurophysiology; psychology; sports; intelligence; mode of day.

Учащиеся общеобразовательных школ, колледжей, университетов и других учебных заведений каждый день на практических занятиях сталкиваются с проблемами работы головного мозга, а в частности, с его когнитивными функциями. Наш мозг устроен таким образом, что его работа полностью зависит от режима дня самого человека. Ведь этот режим повышает эффективность всех биологических процессов человека, которые в свою очередь находятся на пике активности в период детства и, особенно, в дошкольный и школьный период развития ребенка. Эти процессы способствуют укреплению и нормализации здоровья детей, улучшению их самочувствия на протяжении всего учебного дня и развитию когнитивных функций головного мозга.

Из этого строится определённая система полезных привычек, которая знакома человеку с самого детства. Но, к сожалению, по статистике в среднем каждый второй ребенок страдает от нарушения самого обычного режима дня. Особенно это выражается на школьных и других учебных занятиях, где ребенок использует свои умственные способности.

В систему полезных привычек входят такие компоненты, как питание, сон, выполнение гигиенических процедур, прогулки на свежем воздухе и т. п., но самое главное – физическая активность. Все эти составляющие режима дня подвергаются глобальным спорам в научной среде. Так, например, восьмичасовой сон давно потерял свою актуальность, т.к. одни из ученых считают, что такой сон совпадает с его системами цикла, а другие утверждают, что человеку достаточно и пяти-шестичасового сна. Но большинство ученых пришли к выводу, что человек, а в частности ребенок, должны спать столько, сколько необходимо определенному организму (т. е. человеку). Здесь также не следует обойти вниманием тот факт, что

дошкольникам и младшему звену необходим дневной сон. Такие процессы индивидуальны.

Но больше всего спорам подвергается влияние физической активности на умственную деятельность учащихся. В методике преподавания после физической активности учащихся, т. е. физкультуры, рекомендуется не проводить контрольные работы и вообще тяжелую умственную работу. Но действительно ли правильно это утверждение с физиологической и психологической точки зрения? Для ответа на этот вопрос необходимо разобраться в работе головного мозга человека и в его нейрофизиологических процессах, а также в работе некоторых других систем организма человека.

Решая определенную задачу, учащийся запускает механизм мышления и приводит в динамические отношения различные органы своего организма, безусловно, головной мозг в первую очередь.

Мозг человека – это сложная система организма, которая для своей работы требует определенные запасы энергии. Эту энергию мозг преобразует в результат, который человек получит в конце своей активной деятельности.

В энциклопедии Колльера дается следующее определение: головной мозг человека – это орган, координирующий и регулирующий все жизненные функции организма и контролирующий поведение. Все наши мысли, чувства, ощущения, желания и движения связаны с работой мозга [1].

Из этого определения можно сделать вывод, что жизненный уклад человека напрямую зависит от работы его головного мозга, т.е. от его нейрофизиологических процессов. Но чтобы наш мозг работал так, как требовала бы это определенная ситуация, необходимо способствовать протеканию процессов в этом органе.

Раньше считалось, что физическая активность способствует укреплению здоровья из-за позитивного воздействия на систему кровообращения и сердце. Недавние исследования не только подтвердили это утверждение, но и доказали, что такая активность способствует более эффективному снабжению мозга кислородом, что в свою очередь насыщает его питательными веществами, необходимыми для нормального функционирования его работы [2].

Физические упражнения снижают кровяное давление за счет повышения работоспособности сердечно-сосудистой системы. Некоторые области мозга, включая миндалевидное тело, синтезируют предсердный натрийуретический гормон, который подавляет кортикотропин-рилизинг фактор, который является частью цепочки нейрохимических процессов, стимулирующих возникновение паники, т.е. этот гормон блокирует факторы развития панической атаки.

С психологической стороны известно, что аэробные упражнения снижают тревожность. Психологические изменения, происходящие при занятиях спортом, превышают негативный эффект психологических фак-

торов, способствующих повышению тревожности [2]. Аэробные упражнения повышают порог физических реакций. Они способствуют укреплению инфраструктуры нейронов головного мозга за счет активации генов, отвечающих за синтез особых белков, защищающих клетки от повреждений и болезней.

Можно сделать промежуточный вывод о том, что физическая культура оказывает положительное действие на эмоциональное состояние учащихся. Это очень важно, т. к. эмоциональный барьер в раннем возрасте очень неустойчив и хрупок: ребенок раним, тревожен и оказывает негативную реакцию на критику и замечания в свой адрес. Спорт, как уже говорилось выше, уравнивает эмоциональное состояние ребенка, сохраняя при этом баланс в функционировании его организма в целом.

Но одна физическая активность не обеспечивает поддержку новых нейронов. По результатам исследований, нужна и интеллектуальная среда, т.е. для сохранения функциональности новых нейронов требуется сочетать умственную деятельность с физической. Здесь действует малоизвестная формула «интеллект + сила = успех».

Джон Рэти, доцент клинического отделения психиатрии медицинского факультета Гарвардского университета, и нейрофизиолог Джон Арден в своих работах утверждают, что физическая активность оказывает огромное влияние на процесс обучения. Но, по их мнению, этот эффект проявляется после занятия физическими упражнениями, потому что во время интенсивных упражнений кровь отливает от префронтальной коры, чтобы помочь организму справиться с физической нагрузкой. Так как префронтальная кора – центр исполнительных функций мозга, без ее участия процесс обучения невозможен. После завершения физических упражнений кровь вновь приливает к префронтальной коре, а человек получает повышенную способность к концентрации [2; 3].

Проводились различные эксперименты, в которых ученые пытались выяснить насколько велико влияние физической активности на интеллектуальные способности людей. В ходе таких экспериментов отмечалось, что после определенной физической работы (любой концентрации) большинство людей справлялось с поставленной им задачей намного лучше, чем они это делали до занятий спортом.

Данное утверждение показывает неуправляемые доказательства того, что спорт необходим в учебной деятельности, так как приводит в движение мыслительные процессы в полушариях мозга человека.

По мнению Джона Ардена, физические упражнения в целом оказывают положительное влияние на память учеников, концентрацию и поведение в классе. Большинство преподавателей, наоборот, ошибочно полагают, что физическая активность снижает концентрацию учащихся, сбивая их с процесса учебной деятельности, поэтому они стараются исключить или минимизировать уроки физической культуры до нижней границы [2].

Вследствие чего, дети переходят из динамического состояния в статистическое: показатели умственной деятельности ухудшаются, настроение ребенка меняется в отрицательное положение, он становится более агрессивным, а иногда, что еще хуже, и пассивным по отношению к своим сверстникам.

Из всего вышеизложенного материала можно сделать вывод, что физическая активность неотделима от учебной деятельности. Она насыщает головной мозг кислородом, полезными веществами и энергией, улучшая когнитивные способности учащихся.

Так, например, на уроках необходимо использовать физкультминутки, по возможности переносить процесс обучения новым навыкам из помещения на улицу, проводить познавательные подвижные игры, тщательно проводить уроки физической культуры, создавать спортивные секции в учебном заведении.

Жизнь – это глагол, а глагол – это действие. Ребёнок должен обучаться чему-то новому в динамике, не отставая от развития современного общества. Здесь ключевую роль играет также процесс социализации, который преследует человека в современном мире на протяжении всей его жизни.

Философия также диктует нам подобные правила: наше внутреннее, т. е. умственная работоспособность, взаимодействует с нашим внешним – действия, совершаемые человеком. Все процессы, которые производятся во внешней среде, оказывают положительное влияние на внутреннее состояние человека.

Резюмируя, отметим, что в педагогической работе необходимо знать то, как устроен организм ребенка, его физиологические и психологические особенности, и уметь применять знания на практике.

Проблемы занятия физической активностью актуальны не только в нашей стране, но и во всем мире, так как большинство людей видят отрицательное воздействие спорта на жизнь в целом. Эти выводы они делают исходя из своих состояний, в частности, лени, апатии, усталости от пассивного времяпрепровождения и т. п. Поэтому очень важно вводить физическую активность в свою жизнь с самого раннего детства и сочетать его с умственными занятиями. Это приводит к развитию когнитивных, физических и других способностей, а также укреплению здоровья всего организма в целом.

Библиографический список

1. Collier's Encyclopedia - Anniversary ed. - New York: P.F. Collier & Son, 1928.
2. John B. Arden, Ph. D. Rewire Your Brain.Think Your Way to a Better Life/ John B. Arden, Ph. D. – М.: Изд-во «Манн, Иванов и Фербер»,2016.
3. John J. Ratey. Spark: The Revolutionary New Science of Exercise and the Brain/ John J. Ratey, Eric Hagerman – 1-е изд. - Little, Brown and Company, 2008.

СИСТЕМНОСТЬ И ТИПОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ ГОВОРЕНИЮ

Л. В. Олифиренко

*Старший преподаватель,
Российский государственный
экономический университет (РИНХ),
г. Ростов-на-Дону, Россия*

Summary. The article analyzes different types and systems of exercises, used in oral speech. Different approaches to the exercises' typology are considered in the paper. The article formulates the qualities to be necessary for exercises' systems.

Keywords: speech skills; language activity; speech abilities; discourse.

Под системой упражнений понимают организацию взаимосвязанных учебных действий, расположенных в порядке нарастания языковых или операционных трудностей, с учетом последовательности становления речевых умений и характера реально существующих актов речи. Система упражнений неодинакова применительно к разным курсам, учебным условиям, этапам обучения языку, видам коммуникативной деятельности. Различное содержание получают и основные параметры системы, также, как последовательность, взаимообусловленность, дозировка, соотношение, цикличность и др.

Все упражнения в устной речи могут классифицироваться по двум линиям: в зависимости от 1) вида речевой деятельности (говорение, слушание), для развития которого они предназначаются, и 2) этапа становления сложного речевого умения говорить или слушать. Первая линия классификации дает две подсистемы упражнений: рецептивные (обучающие аудированию) и рецептивно-продуктивные (обучающие говорению). Рассмотрение второй линии, являющийся предметом дискуссии среди методистов, следует начать с того факта, что владение иноязычной речью предполагает прежде всего владение на определенном автоматизированном уровне комплексом произносительных навыков, набором структурно-грамматических операций, некоторым лексическим инвентарем. Не пренебрегая новейшими исследованиями, мы также делим все упражнения (по второй линии классификации) на два типа.

Назначение упражнений 1 типа (называемых по-разному – языковые, подготовительные, тренировочные, элементарные) – являются целенаправленной активизацией языкового материала, результатом которой должен быть навык оперирования определенными фонетическими, лексическими и грамматическими элементами или целыми предложениями.

Назначение упражнений 2 типа (также называемых различным образом – речевые, коммуникативные, ситуативные, творческие упражнения в речи и т. д.) – это нерегулируемая, конкретно не направляемая активизация

языкового материала в условиях речевой практики при решении коммуникативных и содержательных задач.

Если говорить о психологических различиях между этими типами упражнений, то в общих чертах направление всех выполняемых учебных действий можно охарактеризовать так: от упражнений, в которых внимание обучаемого направлено на языковые высказывания, к упражнениям, в которых его внимание сосредоточено на содержании высказывания. Нужно учесть еще тот момент, что упражнения отбираются и организуются внутри их на основе разных принципов, свойственных природе данных микросистем. Отсюда и терминологические их названия должны прежде всего выражать назначение и сущность соответствующих упражнений. Нам поэтому представляются наиболее точными следующие термины: для упражнений I типа – тренировочные, для упражнений II типа – коммуникативные.

Существуют и другие направления в разработке систем упражнений. Так, на верхний ярус системной организации выносятся три и более компонентов. В частности, в двухкомпонентную подсистему предполагается внести третий, промежуточный тип упражнений, называемый тренировочно-речевыми.

Анализ теории и практики применения упражнений для обучения говорению приводит нас к заключению, что рациональный подход к построению системы учебных действий должен быть дифференцированным и подлинно коммуникативным. Основываясь на всестороннем исследовании устной коммуникации, природы владения иностранной речью, целесообразно, как нам представляется, при отборе упражнений руководствоваться следующими критериями – тренировочные упражнения должны носить тренировочный характер и предупреждать речевые ошибки, быть коммуникативным по содержанию, так и по процедуре выполнения, выполняться в форме из типичных видов устного общения (диалогического или монологического, индивидуального или группового) и т. д.

Отобранные в соответствии с перечисленными выше критериями упражнения необходимо организовать внутри некоторой системы, базирующиеся как на основных дидактических принципах, так и на положениях, связанных с механизмами порождения высказывания. Одним из качеств системы упражнений является последовательность. Устные упражнения должны располагаться в строгой последовательности с учетом нарастания трудностей при производстве речи, так чтобы каждая последующая группа упражнений основывалась на умениях и навыках, развитых упражнениями, предшествующих групп. Поскольку же превращения исходного материала упражнения в конечный результат есть в сущности процесс изменения, то учет характера этого преобразования и может служить одним из критериев для группировки и расположения упражнения.

Библиографический список

1. Гез Н.И. «Система упражнений и последовательность развития речевых умений и навыков», «Иностранные языки в школе», 1969, №6.
2. Лapidус Б.А. «Интенсификация процесса обучения иноязычной устной речи (пути и приёмы)», М., 1970.
3. Лapidус Б.А. «Комбинированные упражнения при обучении устной речи», «Иностранные языки в школе», 1961, №2.
4. Пассов Е.И. «Системность упражнений для обучения говорению», «Иностранные языки в школе», 1977, №6.
5. Скалкин В.Л. «Системность и типология упражнений для обучения говорению», «Иностранные языки в школе», 1979, №2.

ПРОЕКТНОЕ ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ ФИЗИКИ

А. А. Степанова
А. В. Скареедина

*Студенты,
Шадринский государственный
педагогический университет,
г. Шадринск, Россия*

Summary. The article describes the technology of project training in physics lessons, provides a classification of projects and an example of each project.

Keywords: project-based learning physics; project; learning technology; lesson.

Для привлечения интереса учащихся к обучению, необходимо использовать различные технологии. Поэтому перед нами стоит вопрос, какие технологии будут наиболее эффективными при преподавании физики, чтобы у учащихся появился интерес к изучаемому предмету. Мы решили, что для нас эффективной является, технология проектного обучения.

Рассмотрим, что такое технология проектного обучения и ее классификацию.

Технология проектного обучения пришла к нам еще в 20-е годы из США. Главная идея этой технологии обучения заключается в том, что бы вовлечь каждого ученика в активный, творческий и познавательный процесс. А так же ученики должны понимать, зачем им нужны те или иные знания, где их можно применять и как они могут быть им полезны. Технология проектного обучения предусматривает обязательное наличие проблемы, требующей исследования. То есть включает в себя такие виды деятельности как исследовательская, поисковая, индивидуальная и групповая, а так же организацию процесса достижения этого результата.

Изучение физики в наши дни сталкивается с целым рядом трудностей, среди которых снижение интереса к естественным наукам вообще и физике в частности, сокращение количества часов преподавания физики в школе, плохое оснащение учебных кабинетов и др.

Но что бы повысить образование мы можем использовать на уроках физики технологию проектного обучения. В нашей статье мы более подробно расскажем, как можно променять данную технологию на уроках физики.

Существует определенная классификация проектов:

1. Исследовательские проекты
2. Прикладные проекты
3. Ролевые, игровые проекты
4. Информационные проекты

Все эти 4 вида проектов можно использовать на уроках физики [1, с. 5].

Давайте раскроем их подробно и приведем примеры, по каким темам можно исследовать проект.

Исследовательские проекты, данный вид включают в себя обоснование актуальности выбранной темы, постановку задачи исследования, обязательное выдвижение гипотез, обсуждение и анализ.

К данным проектам подойдут темы для исследования такие как «Физические измерения в медицине», «Что видит в одном явлении физик и художник», «Физика и проблемы создания новых материалов с заданными свойствами».

Прикладные проекты, проекты такого вида предполагают выработку конкретных рекомендаций по реально существующим проблемам. А так же требуют, четко обозначит результат деятельности, и хорошо продумать деятельность каждого участника проекта.

Прикладные проекты включают в себя:

1. Презентацию к уроку;
2. Дидактические материалы;
3. Справочные материалы;
4. Опорные конспекты;
5. Таблицы;

Ролевые – игровые проекты, это практическое занятие, в основе которого лежат игровые элементы. Такие как:

1. Наличие ролей, которые обусловлены содержанием поставленной ситуации;
2. Игровые предметы;

Основные черты ролево-игрового проекта:

1. Совместная деятельность учащихся;
2. Правила, регулирующие ход игры;
3. Присутствует элемент соревнования;
4. Игра должна быть максимально приближена к реальным условиям.

На уроках физики, темы игр могут быть следующими: ролевая игра «Суд над трением», «Суд над ядерной физикой», дебаты «Озоновый экран нашей планеты: состояние, проблемы».

Информационные проекты – проекты, направленные на сбор информации о каком-то объекте или явлении, на ознакомление учащихся с этой информацией, ее анализ и обобщения полученной информации. По своей структуре информационные проекты схожи с исследовательскими проектами и являются их составной частью. Темами для информационных проектов могут быть, например: «Радиационное загрязнение окружающей среды» [2, с. 7].

В результате участия учащихся в проектной деятельности формируются следующие умения и навыки:

1. Применение знаний на практике
2. Умение работать в команде
3. Опыт исследовательской деятельности
4. Коммуникабельность

Метод проектов – это совместная деятельность учителя и учащихся, направленная на поиск решения возникшей проблемы. Каждый учитель физики на уроках, должен формировать у учащихся: информационную, коммуникативную компетентность решения проблемы. Метод проектов позволяет максимально приблизиться к реальным условиям для формирования у учащихся компетентности. На уроках физики для формирования элементов проектной деятельности, самыми лучшими являются: практические, лабораторные работы, уроки с организацией групповой работы. Обучающиеся, которые работают над своими проектами, становятся более заинтересованными в изучении физики.

Библиографический список

1. Левитес Д. Г. Современные образовательные технологии. Под ред. Т. И. Шамо-вой. – Новосибирск, 1999.
2. Новикова Т.А. Проектные технологии на уроках и во внеурочной деятельности. Журнал «Школьные технологии». – 2000. – № 2.



IV. PROBLEMS OF INTERPERSONAL AND INTERGROUP COMMUNICATION



ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТНЫХ ЖЕНСКИХ КАЧЕСТВ У ДЕВОЧЕК ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПОЛНЫХ СЕМЬЯХ

Т. И. Дедюхина

*Кандидат педагогических наук,
старший преподаватель,
Шадринский государственный
педагогический университет,
г. Шадринск, Курганская область, Россия*

Summary. In contents of article the fundamental idea which is that formation of personal female qualities at girls is effective only if the child is brought up in full family is traced. As the father "sets the tone" for her future relations with men and as far as the girl will dare to be soft, gentle, tender and careful.

Keywords: femininity; gender; intact family.

Одним из самых важных и необходимых факторов социализации ребенка является семья. В соответствии с этим семейные условия воспитания, социальное положение семьи, род занятий ее членов, материальное обеспечение семьи определяют жизненный путь ребенка.

Вместе с целенаправленным, ежедневным и сознательным воспитанием, которое дают родители, на ребенка воздействует вся атмосфера внутри семьи, причем эффект этого воздействия с возрастом накапливается, преломляясь в структуре личности.

Изучением особенностей формирования качеств женственности у девочек дошкольного возраста занимаются В. С. Мухина, В. Д. Еремеева, А. Г. Хрипкова, Т. А. Репина и др.

Полная семья необходима для воспитания будущей женщины и хранительницы семейного очага. Достаточно сложно воспитывать девочку в гармонии с собой маме, которая сама переживает семейные неудачи: развелась с супругом или родила ребенка вне брака. Если мать воспитывает девочку одна, то у ребенка формируются представления о жизни и об отношении с мужчинами как о борьбе двух полов. Подсознательно, девочка воспримет мужчину как угрозу и как соперника (это зависит от того, какую модель поведения выберет для себя мама).

Ю. П. Азаров под женственностью понимает обобщенную характеристику положительных качеств женщины, к которым чаще всего относят мягкость, особую женскую доброту, терпение, стремление опекать, помо-

гать, умение понять причины настроений близких людей, отзывчивость, способность к сопереживанию, умение быть хорошей любящей матерью, женой и умелой хозяйкой. Азаров подчеркивает еще и важность женского аристократизма, чувства женской чести и гордости [1].

Для формирования личностных женских качеств у девочки необходим отец – идеал мужественности, непререкаемый авторитет, рыцарь без страха и упрека. Только рядом с папой девочка может по-настоящему почувствовать себя маленькой женщиной. Именно от отца девочка получает первые уроки взаимоотношений с противоположным полом.

Как правило, у девочки из неполной семьи в будущем могут возникнуть проблемы в общении с противоположным полом, она может растерять свою женственность, сражаясь с мужчиной, доказывая свое превосходство и вымещая на партнере обиды, нанесенные ее матери отцом.

А. И. Захаров главным конструктом процесса идентификации с родителями считал эмоционально теплые отношений ребенка с родителем противоположного пола, утверждая, что в этом случае процесс освоения роли родителя своего пола будет более успешным [3].

В формировании личностных женских качеств очень важную роль играет роль отца. Именно отец «задает тон» будущим отношениям ее с мужчинами и тому, насколько девочка позволит себе быть мягкой, нежной, ласковой и заботливой. В воспитании дочери отец, прежде всего, должен заботиться о своей жене, оберегать ее, помогать и заботиться о ней. И только тогда у дочери сформируется позитивный образ мужчины.

Во взрослой жизни девочкам, воспитывающимся в полных семьях, легче будет понять своих мужей и сыновей, и девочка не будет испытывать сложности при выполнении роли жены, матери.

Любовь отца к дочери очень важна для развития ее самосознания, уверенности в себе, формирования своего образа женственности [2].

Для девочки черты отца, особенности его поведения, нюансы взаимоотношений запоминаются порой на бессознательном уровне и становятся образцом, к которому впоследствии будут притягиваться все типы отношений будущей женщины с мужчинами. Недостаток мужского влияния для девочки существенно затрудняет ее развитие как будущей женщины, осложнит формирование у нее навыков межполового общения, что впоследствии негативно отразится на личной и семейной жизни.

Особенности взаимодействия ребенка с родителями, степень их отзывчивости, наличие эмоциональных связей и отношений привязанности оказывают влияние на протяжении всего периода детства, так и в дальнейшей жизни, являются своеобразным эталоном построения его отношений с другими людьми. Папа – ключевая фигура в развитии женственности. Поэтому очень важно, чтобы у девочки были и отец и мать.

Библиографический список

1. Азаров, Ю. П. Семейная педагогика. Серия «Мастера психологии» [Текст] / Ю. П. Азаров. – П.: Издательство «Питер», 2011.
2. Андреева Т.В. Психология семьи. – СПб.: Речь, 2007.
3. Захаров А. И. Принятие детьми роли родителей в зависимости от характера семейных отношений. – В кн.: Вопросы психологии познания людьми друг друга и общения. Краснодар, 1978.

СООТНОШЕНИЕ УРОВНЯ САМООЦЕНКИ И СОЦИОМЕТРИЧЕСКОГО СТАТУСА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Е. Н. Пьянова
Н. И. Козлова

*Старший преподаватель,
студентка,
Елабужский институт
Казанского (Приволжского)
федерального университета, г. Елабуга,
Республика Татарстан, Россия*

Summary. This article is devoted to research in the field of psychology, concerning the study of the relationship between the level of self-assessment and sociometric status in preschool children. The problem of the development of the personality of the preschool child, the formation of his mental processes and personal qualities, as well as questions about the level of comfort of the child in the preschool group are very important because the kindergarten group is of paramount importance in the overall system of education and the child spends here the third part of his childhood. It is important to study the child in the system of relations with their peers, as preschool age is an important stage for the development of the ability to communicate with others, especially peers. Since preschool children are already able to correctly assess their advantages and disadvantages, which contributes to the formation of adequate self-assessment, the study of the relationship between the level of self-assessment and sociometric status is very important at this stage to prevent various psychological problems in their future lives.

Keywords: self-assessment; sociometric status; mental processes.

Самооценка по большому счёту раскрывает личностную адаптацию в обществе и выступает как нравственный регулятор не только поведения, но и деятельности. Согласно А. А. Реану, самооценка формируется в ходе деятельности и коммуникации между субъектами, а также их взаимодействия. Но, безусловно, на становление самооценки большое влияние оказывает общество, нежели личностное самоотношение [4, с. 37–38].

В старшем дошкольном возрасте детям особенно важна оценка со стороны взрослых. Ребёнок с большой охотой и огромным желанием пытается добиться похвалы, поощрения от взрослого, стремится получить положительную оценку. Так он встаёт на ступень формирования своей са-

мооценки и постепенно развивает в себе такие личностные качества, которые помогут ему в дальнейшей жизни добиться успехов и положительных результатов в своей профессиональной деятельности. Чтобы ребёнку понять, как научиться оценивать себя с объективной точки зрения, он, в первую очередь, должен обучиться овладению навыками оценивания окружающих его людей. По причине своей беспомощности и неопытности ребёнок целиком и полностью зависит от взрослых, и именно поэтому он приспособлен только к так называемому сосуществованию, или, если быть точнее, к симбиозу. Социальная среда, в которой оказывается ребёнок, есть многосложная общность людей, организованных в различные относительно надёжные и прочные группы [1, с. 7].

Внутренняя установка индивида в концепции отношений внутри группы является абсолютно субъективным пониманием того, как он демонстрирует личную оценку относительно своего статуса, собственной действительной позиции, а также уровня авторитетности, направленной на других участников группы. Понятие «социометрический статус» было введено психиатром, психологом и социологом Якобом Леви Морено, под которым он подразумевал положение субъекта в социальной группе, а саму структуру личных взаимоотношений выявлял путём выделения деловых, интеллектуальных и эмоциональных взаимосвязей между участниками данной группы [3, с. 105].

Групповые межличностные отношения в наибольшей степени выражаются в социометрической системе. Исследование становления взаимоотношений в детском коллективе, являющегося одним из главных факторов формирования самооценки ребёнка, занимались такие учёные, как П. М. Якобсон, Л. И. Божович, А. Д. Шнирман, Я. Л. Коломинский и другие [2, с. 76].

Благоприятные условия для формирования оценочных и самооценочных действий дошкольника будут созданы лишь в том случае, если будет соблюдаться баланс между положительными и отрицательными оценками, и уже тогда появится возможность пронаблюдать, какие взаимоотношения у него складываются как со взрослыми, так и в группе своих сверстников. Именно поэтому возникает необходимость в проведении исследования для выявления наличия взаимосвязи между самооценкой и социометрическим статусом в старшем дошкольном возрасте.

Библиографический список

1. Андреева Г. М. Социальная психология и социальные изменения // Психологический журнал. – М.: МГППУ, 2005. – № 5. – С. 5-16.
2. Зимняя И. А. Педагогическая психология: учебное пособие. – М.: Логос, 2002. – 384 с.
3. Морено Я. Л. Социометрия: Экспериментальный метод и наука об обществе / пер. с англ. А. Боковикова. – М.: Академический Проект, 2001. – 320 с.
4. Реан А. А. Психология личности. – СПб.: Питер, 2013. – 288 с.



V. FAMILY AS THE MAIN SPACE OF SOCIAL INTERACTIONS



ВЗАИМОСВЯЗЬ ОТНОШЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ К РЕБЕНКУ И АГРЕССИИ ДОШКОЛЬНИКОВ

М. А. Варламова

*Студентка,
Елабужский институт (филиал),
Казанский (Приволжский)
федеральный университет,
г. Елабуга, Республика Татарстан,
Россия*

Summary. The article deals with theoretical issues of aggression and its features in the preschool age. Also, the influence of parents' attitudes toward preschool children on the manifestation of their aggression is examined. The results of an empirical study of the relationship between the relationship of parents to the child and the aggression of preschool children are presented. The author gives the results of the study.

Keywords: child; aggression; preschool age; upbringing of preschool children; family education.

В настоящее время в нашей стране проблема детской агрессивности приобретает глобальный характер не только для педагогов, родителей, но и для общества в целом. Множество негативных и деструктивных явлений среди молодежи, наблюдаемых в последнее время (жестокость, повышенная агрессивность, отчужденность и пр.), имеют свои истоки в раннем и дошкольном детстве. Взрослые способны осознавать и контролировать свои эмоции, а это приводит к импульсивности поведения детей. У них развивается неконтролируемая моторная активность, они не могут приспособиться к дисциплинарным требованиям дошкольного учреждения. Ребенок становится более грубым, стремится причинить боль окружающим [1, с. 153].

Понятие «родительское отношение» является обобщенной характеристикой взаимосвязи и взаимозависимости родителя и ребенка в семье. Родительское отношение включает в себя знание и представления о ребенке, эмоционально-ценностное отношение к ребенку и систему поведенческих реакций, воздействий на ребенка [3, с. 364].

Агрессивность детей дошкольного возраста представляет собой действия ребенка, направленные на нанесение физического или психического вреда (ущерба) другому человеку или самому себе. В дошкольном возрасте наиболее распространёнными формами проявления агрессии являются: упрямство; драчливость; приступы гнева, ярости, негодования; желание обидеть, унижить, оскорбить; властность [2, с. 64].

Исследование проходило на базе МБДОУ детский сад комбинированного вида №30 «Улыбка» Елабужского муниципального района. В исследовании принимали участие 30 детей старшего дошкольного возраста (5–6 лет) и 30 родителей в возрасте от 25 до 34 лет.

Результаты уровня агрессивного поведения детей по методике «Кактус» показали, что высокий уровень агрессии отмечен у 5 дошкольников, средний у 22 и низкий у 4 детей.

Опросник АСВ (В. Юстицкис и Э. Г. Эйдемиллер) показал, что у родителей присутствуют различные стили воспитания. У 5 родителей наблюдается гиперпротекция; 5 родителей показали высокие баллы по шкале «Полнота удовлетворения потребностей»; 6 родителей показали игнорирование потребностей ребенка; 3 родителя показали высокие баллы по шкале «Количество требований»; 9 родителей показали недостаточность требований-обязанностей ребенка; 8 родителей показали чрезмерность требований-запретов; 9 родителей показали недостаточность требований-запретов к ребенку; 8 родителей показали чрезмерность санкций; 8 родителей показали минимальность санкций.

Тест «PARI» – «Родительско-детские отношения» показал, что у родителей установлен эмоциональный контакт средней степени; эмоциональная дистанция с ребенком находится на уровне выше среднего.

Корреляционный анализ Пирсона выявил на уровне 5 % значимую взаимосвязь между агрессией детей и проявлением гипопротекции. На уровне 1 % значимости выявлены взаимосвязи между: агрессией детей и чрезмерностью санкций, агрессией детей и проявлением преодоления сопротивления, подавление воли ребенка при воспитании, агрессией детей и чрезмерностью требований-обязанностей, агрессией детей и проявление раздражительностью, вспыльчивостью, агрессией детей и проявлением суровости и излишней строгости при воспитании.

Итак, чем больше при воспитании уровень, когда родителям не до ребенка, когда ребенок часто выпадает у них из виду и за него берутся лишь время от времени, когда случается что-то серьезное, тем выше уровень агрессии ребенка; чем больше проявляется у родителей жестокость в обращении с детьми, чем выше степень применения строгих наказаний, чрезмерного реагирования даже на незначительные нарушения поведения, тем выше уровень агрессии ребенка.

Библиографический список

1. Арсентьева Е.С., Кузьмина А.С. Роль детско-родительских отношений в формировании агрессивного поведения детей дошкольного возраста // Вестн. психологии и педагогики Алтайского гос. ун-та. – 2016. – № 4. – С. 153-161
2. Галкова К.М. Специфика агрессивности и тревожности у детей дошкольного возраста в семьях с разными детско-родительскими отношениями // Вестн. психфизиологии. – 2015. – № 3. – С. 64-69.

3. Глоба Л.Г. Исследование детско-родительских отношений как фактора развития агрессивности детей старшего дошкольного возраста // Молодой ученый. – 2014. – № 11. – С. 363-377.



VI. METHODOLOGICAL PROBLEMS OF PSYCHOLOGY OF COMMUNICATION



НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ РАБОТА КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ

М. Н. Андерсон
И. Н. Соколовская

*Кандидат психологических наук, доцент,
кандидат педагогических наук, доцент,
Ленинградский государственный
университет имени А. С. Пушкина,
г. Санкт-Петербург, Россия*

Summary. The relevance of a research of problems of the higher school, increase and assessment of quality of educational process, the organization of conditions of the most effective training of specialists has been proved in the article. Problems of professional training of the pedagogical profile students based on the department of pedagogics and pedagogical technologies of Pushkin Leningrad State University have been considered. Professional research competences have been analysed. Experience of the organization and holding a student's scientific conference has been presented.

Keywords: research work; training; professional training; pedagogical profile students; scientific conference.

В вузах Российской Федерации научно-исследовательская деятельность направлена на разработку фундаментальных проблем в той профессиональной области, к которой тот или иной вуз готовит специалистов. Как отмечает ряд исследователей, традиционно важное значение в данном контексте имеют исследования проблем высшей школы, повышения и оценки качества учебного процесса, организации условий максимально эффективной подготовки специалистов [1], [4]. По результатам мониторинговых исследований организация научно-исследовательской деятельности высшей школы, ее особенность, в числе прочих, – органичное сочетание учебно-воспитательного процесса и научной работы профессорско-преподавательского состава [2]. Однако в последние десятилетия, в связи со значительными изменениями в системе высшего профессионального образования, особую актуальность приобрело привлечение к данной сфере деятельности студентов. Актуальность данного опыта можно целесообразно обосновать на примере рассмотрения проблемы профессиональной подготовки студентов (бакалавров) – будущих педагогов на базе кафедры педагогики и педагогических технологий ГАОУ ВО ЛО «ЛГУ имени А. С. Пушкина».

Научная работа студентов на кафедре организуется в различных формах, которые в методических целях представлены в трех аспектах:

НИР, включенная в учебный процесс (написание рефератов, курсовых и дипломных работ, индивидуальные исследовательские задания на период педагогической практики); НИР, дополняющая учебный процесс (работа над учебно-исследовательскими проектами, участие в олимпиадах, научных конференциях, форумах, семинарах, выставках и конкурсах научных работ студентов); НИР, параллельная учебному процессу (привлечение студентов к разработке профильных научных направлений кафедры). И, если первый из перечисленных аспектов, на наш взгляд, органично включается в обязательный учебный процесс и включен в его требования, то два других выходят за рамки программы и представляют собой систему работы, организованную и продуманную с учетом индивидуальных интересов и склонностей каждого студента. Данная работа проводится в рамках студенческого научного общества факультета, на заседаниях которого при участии преподавателей докладываются результаты студенческих научных изысканий, обсуждаются проблемы развития современного образования и науки.

Актуальность данной формы организации научно-исследовательской работы студентов обоснована с точки зрения современной нормативно-правовой базы высшего профессионального образования. Согласно данным проведенного нами анализа ФГОС ВПО по направлению «Педагогическое образование», профиль «Начальное образование» [3], перечисленные нами виды научно-исследовательской работы студентов направлены на целенаправленное формирование и развитие ряда заявленных в данном документе компетенций, которыми должен обладать выпускник.

Так, среди группы общекультурных компетенций, с точки зрения интересующего нас вопроса, можно отметить следующие: владение культурой мышления, способность к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей ее достижения (ОК-1); способность использовать знания о современной естественнонаучной картине мира в образовательной и профессиональной деятельности, применять методы математической обработки информации, теоретического и экспериментального исследования (ОК-4); способность логически верно выстраивать устную и письменную речь (ОК-6); готовность к взаимодействию с коллегами, к работе в коллективе (ОК-7).

Мы полагаем, что логика данного перечня компетенций в полной мере отвечает логике организации научно-исследовательской работы студента. Изначально любое исследование начинается с постановки цели и выбора путей ее достижения, а также первичного анализа и обобщения информации, что соответствует ОК-1. На следующем этапе своей работы начинает формироваться ОК-4, или, в числе прочего, способность применять методы теоретического и экспериментального исследования. Кроме того, способность логически выстраивать устную и письменную речь (ОК-4) формируется в процессе выстраивания логики научного исследования, теоретического и практического обоснования исследуемой проблемы, а

также подготовки и осуществления устного доклада на заседании студенческого научного общества. И, в заключение, немаловажное значение для студента в рамках научно-исследовательской деятельности играет коллективная работа, возможность обсудить с коллегами результаты научных изысканий, поделиться опытом на заседании СНО, что предполагает формирование готовности к коллективному взаимодействию (ОК-7). Отметим, что развитие данных компетенций студентов осуществляется на кафедре не только в процессе реализации научно-исследовательской работы в составе СНО, а также в ходе организации и проведения студенческой научной конференции «Восхождение к науке», которая направлена на выявление и обсуждение проблем разных уровней общего образования в условиях современного социокультурного контекста. Положительный опыт, который приобретают студенты в процессе подготовки конференции, активного участия в ней, подведении итогов, отражается на результатах их участия во Всероссийских конференциях, например, организуемых национальной системой «Интеграция». Неоднократно студенты, получившие опыт участия в кафедральной конференции, занимали высшие призовые места и награды в конференциях другого уровня.

Организация студенческой научной конференции «Восхождение к науке» имеет ряд особенностей. Отметим их. Главной особенностью является то, что на всех трех этапах подготовки конференции, совместно с оргкомитетом, состоящим из ведущих преподавателей кафедры, активными участниками являются именно студенты. Итак, на первом, *подготовительном этапе*, происходит определение тематики и содержания работы секций; составление информационного письма; составление рабочего варианта программы конференции; подготовка служебной документации по конференции (приказ, служебные записки); оформление благодарностей студентам – докладчикам; подготовка материалов для информационного стенда по конференции и для аудиторий, в которых будут проходить секции; подготовка листов регистрации участников конференции и курирование инициативной группы студентов, принимающих активное участие в работе конференции; бронирование аудиторий. Немаловажным является тот факт, что студенты, включенные в работу СНО, часто проявляют инициативу в подготовке студентов-докладчиков. Все эти виды работ подразумевают формирование общекультурных компетенций, в частности, особое внимание здесь уделяется развитию ОК-7. Далее, при реализации *основного этапа* конференции, студенты оказывают помощь ответственным за секцию в техническом ее обеспечении и в осуществлении работы секции в определенной форме ее проведения (диспут, дебаты, пресс-конференция, панельная дискуссия, круглый стол и др.). В 2017–2018 учебном году тематика и проблемное поле секций были обозначены следующими названиями: «Психолого-педагогические условия успешности обучения», «Вариативность организации образовательного пространства для школьников»,

«Проблемы профессионального становления и профессионального выгорания педагогов», «Методические аспекты реализации процесса обучения на разных ступенях образования».

Особенность студенческой научной конференции состоит еще и в том, чтобы повысить мотивацию студентов не только к научно-исследовательской деятельности, а также реализовать идеи применения их научных изысканий на практике, т.е. повысить практикоориентированность проблем, затронутых в докладах. В этой связи, во второй половине конференции организуется работа мастер-классов. Мы исходим из следующего понимания данной формы работы. Мастер-класс – это определенный способ организации деятельности его участников, чаще всего имеет оригинальный и творческий характер, не превышающий состав из 15 студентов. Проведение мастер-класса осуществляется либо преподавателем кафедры, либо приглашенным действующим педагогом, либо студентом, которого курирует научный руководитель. Преимущество мастер-класса состоит в том, что все участники включаются в творческую, поисковую работу, в которой они могут проявить свои личностные и профессиональные качества, а также способности, соответственно, профессиональные компетенции. Мастер-классы, которые проводятся в рамках нашей конференции, уже не один год отличаются доброй атмосферой, психологически комфортной обстановкой, которую создают ответственные за его проведение. В этом учебном году программа конференции включала участие студентов в работе трех мастер-классов, посвященных обучению: игре в шахматы; на различных музыкальных инструментах (блок-флейта, треугольник, ложки и др.); разработке и реализации сценария спектакля для младших школьников. После проведения секционных заседаний, на которых происходит обсуждение докладов, подготовленных студентами совместно с научными руководителями по проблемам, заявленным в названии секций, и реализации работы мастер-классов, организационно подразумевается осуществление следующего этапа конференции – *рефлексивного*, цель которого заключается в выявлении продуктивности и эффективности такой формы научно-исследовательской деятельности, как студенческая научная конференция. Так, студентами были подготовлены следующие атрибуты рефлексии. На ватманах была изображена иллюстрация (на фоне моря и синего неба виднелись маяк, корабль, порт и остров). Каждый предмет имел свое значение, например, «маяк» выражал мнение о том, что возможно у студента «появилось желание выступить на подобной конференции в следующем году»; «корабль» – «познакомился с интересными творческими увлеченными идеями ребятами»; «порт» – «расширился круг представлений об организации образовательного процесса»; «остров» – «увидел интересные методы и формы организации деятельности». По окончании работы конференции студент получал заранее вырезанный из бумаги корабль и мог прикрепить его к тому предмету (элементу иллюстрации), значе-

ние которого ему стало ближе за время участия в данной конференции. Тем самым, оргкомитет получил «обратную связь» со студентами и возможность скорректировать работу по организации конференции на следующий год. Кроме того, данный этап подразумевает награждение студентов-докладчиков, подведение общих итогов.

Таким образом, научно-исследовательская работа студентов, организованная в таких формах, как студенческое научное общество, либо в виде студенческой научной конференции, способствует творческой самореализации студентов, развитию их интереса к познавательной деятельности, повышению мотивации к учебной деятельности. Кроме того, совместная с преподавателями и другими студентами работа оказывает положительное воздействие на профессиональное становление студента – будущего педагога. У него появляется возможность проявить свои как личностные, так и профессиональные качества, что не может не отражаться на уровне его профессионального роста. Некоторые работодатели отмечают, что студенты, принимающие активное участие в реализации проектов по НИР в период обучения в вузе, впоследствии, будучи действующими педагогами, имеют успех в реализации профессиональной деятельности, а также в осуществлении научно-методической работы. Так, научно-исследовательская работа может выступать основой для формирования у студентов: научного мышления; умения работать с различными источниками информации по выявлению, анализу, сравнению и обобщению проблемных вопросов; способности успешно действовать на основе получения практического опыта, в том числе при решении профессиональных задач; готовности к инновационной профессиональной деятельности; потребности работать в команде, быть ее активным участником, т.е. основных общекультурных и профессиональных компетенций.

Библиографический список

1. Дунченко Н.И. Основы научных исследований: учеб. пособие/ Н.И. Дунченко, А.В. Бердутина, В.С. Янковская. - М.: МГУПБ, 2009. - 289с.
2. Никитина, Е.Ю. Научно-исследовательская деятельность учащихся [Текст] / Е.Ю. Никитина // Эвристическое образование: материалы 9-й региональной конференции. – Ставрополь, 2006. – С. 87 -90
3. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация (степень) «Бакалавр») // утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17.01.2011 г. № 46.
4. Яковенко И.М. Педагогическое сопровождение развития творческого потенциала будущего педагога // Известия ТулГУ. Серия. Педагогика. Вып. 3 – Тула : Изд-во ТулГУ, 2006. – С.310-314.



VII. MODERN TEACHING TECHNIQUES OF SOCIAL INTERACTION



ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КЕЙС-СТАДИ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Б. С. Байменова

*Кандидат педагогических наук,
и.о. доцента,*

С. С. Жубакова

*кандидат педагогических наук,
и. о. доцента кафедры,
Евразийский Национальный
университет имени Л. Н. Гумилева,
г. Астана, Казахстан*

Summary. The article presents the experience of using the case-study in the process of preparing future specialists for work in the system of inclusive education. The authors consider the peculiarities of the organization of training and education of teachers based on this technology. The authors made a historical review of the origin, application of the case-stage in the pedagogical process. Classification of cases, stages and possibilities of their use in conditions of the higher school are considered.

Keywords: inclusive education; higher education; training of pedagogical personnel; case study; technology of education and upbringing.

В последние годы в Казахстане актуализируются вопросы модернизации подготовки педагогических кадров для работы в системе инклюзивного образования. Одним из путей реформирования высшего образования являются поиски путей обновления технологий обучения и воспитания будущих специалистов. На наш взгляд, становится интересным опыт использования кейс-стади в процессе подготовки педагогических кадров в условиях инклюзивного образования.

Кейс-стади – (в переводе с английского языка case – случай, ситуация) – современная технология обучения, основанная на анализе и решении конкретных проблемных ситуаций.

Данная технология обучения впервые стала применяться в американской системе образования с 1870 года и с того времени широко используется во всем мире. На сегодняшний день существует два вида использования кейс-стади: американская и европейская. Американская технология характеризуется поиском одного единственно верного решения, а в европейской технологии возможны несколько путей решения проблемной ситуации.

В нашей стране кейс-стади интенсивно применялись в советских высших школах в 20-х годах двадцатого века. Затем долгое время данная технология перестала применяться. И лишь в условиях модернизации системы казахстанского образования кейс-стади стала широко использоваться, так как эта технология является весьма эффективным средством формирования профессиональной компетентности будущих специалистов, исследовательских, коммуникативных умений и навыков осуществления педагогической деятельности, развитие творческих способностей личности.

Цель кейс-стади – получение новых знаний студентами в процессе анализа конкретной ситуации на основе фактического материала и принятия управленческого решения.

Case – пример, взятый из реального педагогического процесса, представляет собой единый информационный комплекс, позволяющий понять ситуацию. Использование в учебном процессе кейса должно соответствовать требованиям:

- соответствовать четко поставленной цели создания;
- иметь соответствующий уровень трудности;
- иллюстрировать несколько аспектов экономической жизни;
- не устаревать слишком быстро;
- быть актуальным на сегодняшний день;
- иллюстрировать типичные ситуации;
- развивать аналитическое мышление;
- провоцировать дискуссию;
- иметь несколько решений.

Долгоруков А. отмечает следующие преимущества кейс-стади:

- использование принципов проблемного обучения – получение навыков решения реальных проблем, возможность работы группы на едином проблемном поле, при этом процесс изучения, по сути, имитирует механизм принятия решения в жизни, он более адекватен жизненной ситуации, чем заучивание терминов с последующим пересказом, поскольку требует не только знания и понимания терминов, но и умения оперировать ими, выстраивая логические схемы решения проблемы, аргументировать свое мнение;

- получение навыков работы в команде;
- выработка навыков простейших обобщений;
- получение навыков презентации;
- получение навыков пресс-конференции, умения формулировать вопрос, аргументировать ответ [1].

Следует отметить, что кейс-стади – это одна из многочисленных современных технологий обучения, которая должна использоваться в органической связи с другими методами обучения, способствуя качественному профессиональному образованию будущих специалистов.

На сегодняшний день существует множество различных классификаций видов кейсов. Рассмотрим классификацию кейсов, предложенную Н. Федяниным и В. Давиденко:

- структурированный (highly structured) «кейс», в котором дается минимальное количество дополнительной информации; при работе с ним студент должен применить определенную модель или формулу; у задач этого типа существует оптимальное решение;

- «маленькие наброски» (short vignettes), содержащие, как правило, от одной до десяти страниц текста и одну-две страницы приложений; они знакомят только с ключевыми понятиями и при их разборе студент должен опираться еще и на собственные знания;

- большие неструктурированные «кейсы» (long unstructured cases) объемом до 50 страниц – самый сложный из всех видов учебных заданий такого рода; информация в них дается очень подробная, в том числе и совершенно ненужная; самые необходимые для разбора сведения, наоборот, могут отсутствовать; студент должен распознать такие «подвохи» и справиться с ними;

- первооткрывательские «кейсы» (ground breaking cases), при разборе которых от студентов требуется не только применить уже усвоенные теоретические знания и практические навыки, но и предложить нечто новое, при этом студенты и преподаватели выступают в роли исследователей [2].

Условно можно выделить несколько этапов проведения кейс-стади:

1. ознакомление студентов с текстом кейса;
2. анализ кейса;
3. организация обсуждения кейса, дискуссии, презентации;
4. оценивание участников дискуссии;
5. подведение итогов дискуссии.

В процессе подготовки будущих специалистов в условиях инклюзивного образования можно использовать кейсы истории изучения отдельного случая (история семьи), методика работы с неблагополучными семьями, детьми группы-риска, методика социально-педагогической работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья, методика работы с родителями ребенка-инвалида и т. п.

В качестве примера рассмотрим кейс истории семьи N: семья – полная, один ребенок – инвалид, диагноз ДЦП (детский церебральный паралич). Матери 27 лет, отцу – 30. Семья среднего достатка, проживают с родителями отца. Отец работает, мать ухаживает за ребенком. Ребенок состоит на учете и ежемесячно получает необходимую медицинскую помощь. Психическое развитие ребенка соответствует возрастной норме, поэтому родители решили обучать ребенка в инклюзивной школе. Ребенок не посещал детских образовательных учреждений. Родители принимают активное участие в воспитании ребенка, но предметом основной заботы родителей по отношению к ребенку является здоровье. Родители уделяют

большое внимание культурному воспитанию ребенка – посещают театры, кафе, турбазы, участвуют в спортивных мероприятиях для детей-инвалидов. Атмосфера в семье доброжелательная. В силу своих физических возможностей ребенок огражден от всех семейных дел. Систематически осуществляется контроль родителей за поведением и деятельностью ребенка. Родители положительно относятся к школе, активно участвуют в жизни школы и класса. Ребенок ухожен, чисто одет; все необходимое для учебы приобретено. В классе ребенок пассивен, замкнут. С учебными заданиями справляется хорошо.

План аналитической интерпретационной работы с историей семьи:

1. Схематическое изображение общей картины семейного случая;
2. Анализ семейных систем (моделей);
3. Вычленение наиболее важных проблем каждого члена семьи, их положения в семье. Вопрос различным системным моделям;
4. Моделирование ресурсов и возможностей каждого из членов семьи (выдвижение гипотез).
5. Моделирование ресурсов и возможностей социально-педагогической работы с семьей.

Приведенный пример демонстрирует практическое применение кейс-стади на практическом занятии. Кейс-стади в данном случае представляет собой реальную ситуацию, которую студенты должны проанализировать и предложить варианты работы с семьей.

Таким образом, кейс-стади является интерактивной технологией обучения, максимально приближающей студентов к выбору оптимальных решений конкретных ситуаций, которые будут возникать в будущей профессиональной деятельности педагогов. Эта технология способствует развитию аналитических, коммуникативных, креативных навыков, а также помогает студентам закрепить теоретические знания на практике.

Библиографический список

1. Долгоруков А. Метод case-study как современная технология профессионально-ориентированного обучения/
http://www.vshu.ru/lections.php?tab_id=3&a=info&id=2600
2. Федянин Н., Давиденко В. Классификация кейсов // Обучение за рубежом. – 2000. – № 7. – С. 52 – 55.

ТЕХНОЛОГИИ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ИГРЫ НА УРОКЕ ИНФОРМАТИКИ

А. В. Тимофеева
А. С. Шаркунова

Студенты,
Шадринский государственный
педагогический университет,
г. Шадринск, Россия

Summary. In this article we consider the technology of the pedagogical game in the lesson of informatics. We examined the types of games, as well as their positive and negative sides. This article is relevant for young teachers as they have no experience in conducting didactic games.

Keywords: didactic games; the lesson of informatics; the technology; the types of games.

Информатика является одним из интереснейших предметов, изучающих детьми в школе. Использование персональных компьютеров на данном уроке привлекает учеников. Однако, очень часто компьютер ассоциируется у большинства обучающихся с играми, большинство которых не несут умственного развития. Как же сделать так, чтобы игра была не только интересная для ребенка, но и познавательная?! Наиболее эффективно в данном случае будет применение дидактической игры.

Дидактические игры – это разновидность игр с правилами, специально создаваемых педагогикой в целях обучения и воспитания детей [1]. Она направлена на решение конкретных задач обучения детей, но в то же время в них проявляется воспитательное и развивающее влияние игровой деятельности.

Дидактическая игра отличается от компьютерных игр тем, что в ней предполагается постановка цели обучения, при достижении которой ученик достигает соответствующий ей педагогический результат.

Учащиеся и учителя по-разному смотрят на дидактическую игру. Для детей это переход в иную атмосферу, в которой представлены условия для развития воображения и творческих способностей. Для учителей же – это один из творческих подходов к работе, в котором педагог может оценить индивидуальные качества каждого учащегося, а также его способности.

Цель дидактической игры заключается в повышении интереса учащихся к учебе, а также в эффективности обучения [2].

Технология дидактической игры на уроке информатики включает в себя: игровые приемы и ситуации, режим работы (правила игры) и последовательность выполнения действий.

Организация игровых приемов и ситуаций на уроке информатики реализуется по следующим основным направлениям:

- цель дидактической игры формулируется перед учащимися в форме игровой задачи;

- учебный материал используется как описание и содержание игры;
- в учебную деятельность вводятся соревнования между учащимися;
- успешное окончание дидактической игры должно соответствовать ожидаемому результату;

Режим работы – это правила конкретной игры, которые учитель формулирует вместе с детьми.

При проведении дидактической игры очень важно соблюдать четкую последовательность действий при достижении результата.

Стоит отметить, что выбор игры представляет некоторую сложность. Каждый тип игры имеет свои преимущества и недостатки. Игры, которые учителя используют на уроках информатики, подразделяются: компьютерные, неакадемические и академические

Компьютерная игра – компьютерная программа, служащая для организации игрового процесса, связи с партнёрами по игре, или сама выступающая в качестве партнёра. Такие игры на уроке информатики должны содержать учебный материал, который способствует развитию интеллекта и логики.

Преимущества компьютерной игры: вызывает особый интерес у учащихся; с помощью такой игры ребенок лучше усваивает учебный материал и разбирается в нем; уроки для детей перестают быть скучными. Развивает внимание, моторику и память.

Недостатки компьютерной игры: учитель может потерять контроль при слежении за образовательным процессом; ребенок может увлечься игрой и не выполнять дальнейшие указания учителя; Ребенок может не успеть пройти курс игры за урок, вследствие чего он может расстроиться.

Неакадемические игры – игры, предназначенные для развлечения учащихся на уроке [3, с. 75–80]. Такие игры можно включить не только на урок, но и во внеурочную деятельность учащихся.

Преимущества неакадемической игры: развлечение детей; отвлечение их от тяжелой умственной нагрузки; может быть предусмотрена активная двигательная активность; также как и компьютерная игра, привлекает внимание ребенка.

Недостатки неакадемической игры: обычно не содержит в себе элементов учебного материала для развития умственных способностей учащихся.

Академические игры – игры, предназначенные исключительно для обучения учебному предмету.

Преимущества академической игры: учащиеся в процессе игры получают знания; урок становится более интересным, чем обычно учителю легче объяснить трудный для понимания детей учебный материал в игровой форме.

Недостатки академической игры: не каждая академическая игра нравится детям.

На сегодняшний день в школах на уроках информатики практически каждый учитель использует игровые формы учебной работы. Стоит отметить, игра может занять целый урок, а при использовании игровых фрагментов на уроках, учитель повышает не только интерес учащихся, но и создает проблемную ситуацию, из которой учащийся самостоятельно или в группе должен найти выход.

Таким образом, дидактическая игра повышает уровень запоминания материала, который должен быть изучен на уроке. Кроме того игра вызывает интерес, повышает мотивацию ребенка при обучении учебному предмету, в данном случае информатики, а также развивать умение самостоятельно принимать решения в жизненных ситуациях.

Библиографический список

1. Курлаев К. О. Сущность и структура дидактической игры [Электронный ресурс] // Сайт педагога-исследователя. – URL: http://si-sv.com/publ/1/didakt_igra/14-1-0-91 (дата обращения: 05.05.2018).
2. Сидоров С.В. Современные технологии организации педагогического процесса [Электронный ресурс] // Педагогические технологии. – URL: http://si-sv.com/Posobiya/ped_tekh/Tema_3.htm (дата обращения: 05.05.2018).
3. Cruickshank D., Telfer R. Classroom Games and Simulations // Theory into Practice. – 1980.



VIII. SPIRITUAL AND MORAL FACTORS ARE THE INTERACTION OF SOCIAL ACTORS AND INSTITUTIONS



ПАТРИОТИЗМ КАК СОВОКУПНОСТЬ ВРОЖДЁННОГО И ПРИОБРЕТЁННОГО В ЧЕЛОВЕКЕ

А. М. Тихонов

К. Н. Черепанов

*Кандидат педагогических наук,
профессор,
магистрант,
Пермский государственный
гуманитарно-педагогический
университет,
г. Пермь, Россия*

Summary. The article presents the results of studies that reveal the influence of personal and transpersonal motives on the effectiveness of the activity; revealed gender differences in the effectiveness of motives.

Keywords: patriotism; motive; instinct; social instinct; ideological upbringing; gender differences.

Патриотизм до настоящего времени представляется явлением сложным и сотканным из множества противоречий. Диапазон воззрений на данный феномен простирается от крайних точек зрения – патриотизм: 1) любовь к родине; – 2) последнее прибежище негодяев [3, 4].

Первая группа определений превалирует и понимается как преданность и любовь к своему отечеству, к своему народу [11], ответственность перед ним, готовность к любым жертвам и подвигам во имя интересов своей Родины [5]; идея, сознание гражданской ответственности за судьбы отечества, выражающиеся в стремлении служить ради своего народа, защиты его интересов» [1, с. 328]; нравственный и политический принцип, социальное чувство, содержанием которого является любовь к отечеству, преданность ему, гордость за его прошлое и настоящее, стремление защищать интересы родины» [13, с. 415]. Отмечают ещё любовь к своей культурной среде [10].

Анализ данных определений приводит к тому, что патриотизм рассматривается и как принцип, и как чувство, и как обязанность, и как готовность (психологическая), и как идея, и как сознание. Такое многообразие подходов к определению сущности понятия обусловлено, с одной стороны, различными позициями авторов, дающих определение, с другой стороны, сложностью и многогранностью самого понятия. Достаточно привести следующий пример. В педагогике «патриотизм» в недавнем прошлом упо-

треблялся преимущественно как синоним понятию «гражданственность», что во многом являлось следствием отождествления понятий «государство» и «общество». В связи с этим возникают определенные затруднения в понимании сущности изучаемого феномена.

К этим проблемам добавляются неоднозначность подходов к определению понятия «любовь» и причины возникновения патриотизма. С точки зрения А. Зиновьева «чувство патриотизма не является прирождённым. Оно воспитывается, оно не обязательно бессознательно и спонтанно. Оно может быть результатом размышлений. Может быть даже вынужденным, например – когда у человека нет выбора. Чувство патриотизма может основываться на факторах позитивных (гордость за величие страны, за её успехи, благополучие, природа, условия жизни и т. п.) и негативных (несчастья, нападения врагов, угроза благополучию народа и т. п.)» [7, с. 430].

Но. Этот же автор утверждает, что «от биологической эволюции люди унаследовали законы экзистенциального эгоизма. Согласно этим законам определяющими факторами поведения людей являются их личные интересы и **интересы биологически близких сородичей**» (выделено авторами) [6, с. 88]. И здесь, с нашей точки зрения, просматривается противоречие с предыдущим его высказыванием насчёт того, что патриотизм не является врождённым чувством. Инстинкт внутривидовой солидарности, который сначала распространялся только на своих сородичей, по мнению А. И. Фета, получил расширение, и состояло это расширение в перенесении его (инстинкта) на членов «своего» племени. Как только индивид узнавался как «свой», по отношению к нему проявлялся *тот же* социальный инстинкт. Благодаря этому могли возникнуть более многочисленные сообщества – племена [12].

По этому поводу А. И. Фет утверждает, что природа человека до конца не изучена и сокрушается об игнорировании инстинктов при объяснении его поведения. Социальному инстинкту, – утверждает он, – очень не повезло: последователи Дарвина интересовались главным образом конкуренцией между особями одного вида, обуславливающей естественный отбор, но пренебрегали сотрудничеством собратьев по виду.

Об инстинкте группового самосохранения (видового) и его конфликтных отношениях с инстинктом индивидуального самосохранения ведёт речь и М. Веллер. Конфликт этот, с его точки зрения, решается в пользу видового. Иначе нельзя, – утверждает автор, – индивидуалисты вымерли по дороге к нашему времени. «Социальный инстинкт – это инстинкт жизни на уровне группового выживания» [2, с. 334].

Таким образом, проявляется противоречие между концепциями приобретённой (в процессе идеологического воспитания) и врождённой природой патриотизма. Выяснив причины его появления, может быть, появится возможность уточнения самого определения понятия.

Разные точки зрения на природу патриотизма приводят и к различным оценкам актуального состояния патриотизма народов Российской Федерации. Так, А. Зиновьев сетует на идеологическую деградацию России, следствием чего является низкая, близкая к нулю, степень патриотизма населения [7].

На бытовом уровне с такой точкой зрения частично не согласны представители старшего поколения. По их мнению, у них, воспитанных в советской школе, в которой учили сначала думать о Родине, а потом о себе, уровень патриотизма остался высокий, а вот молодёжь, свободная от идеологического воспитания, эгоистичная, думающая, прежде всего о себе, не в состоянии мобилизовать большие силы ради других людей. Это мнение было неоднократно высказано учителями физической культуры и тренерами на курсах повышения квалификации.

В каком случае можно сказать о человеке, что он патриот? С нашей точки зрения об этом можно судить по тому, что побуждает его к действиям, иной раз и жертвенным, направленным на благо других. И если обратиться к психологическому образованию, побуждающему человека действовать (мотив), то необходимо отметить, что оно сложное, состоящее из многих компонентов. Эти компоненты Е. П. Ильин относит к трём блокам: потребностному, «внутреннему фильтру» и целевому [8].

В потребностный блок входят следующие компоненты: биологические и социальные потребности, осознание необходимости, долженствования; в блок «внутреннего фильтра» – нравственный контроль (убеждения, идеалы, ценности, установки, отношения), оценка внешней ситуации, оценка своих возможностей (знаний, умений, качеств), предпочтения (интересы, склонности, уровень притязаний); в целевой блок – образ предмета, могущего удовлетворить потребность, опредмеченное действие, потребностная цель. Все эти компоненты мотива, – отмечает Е. П. Ильин, – могут проявляться в сознании человека (вербально или образно), притом не все сразу. В каждом конкретном случае в каждом блоке может быть взят в качестве основания действия или поступка (принимаемого решения) один из компонентов. Структура же каждого конкретного мотива строится из сочетания тех компонентов, которые обусловили принятое человеком решение. Таким образом, компоненты, как кирпичики, позволяют создать здание, именуемое мотивом.

Взяв за основу такое структурное понимание мотива, можно предположить, что инстинкт самосохранения (биологическая потребность), идеал собственного благополучия (нравственный контроль) и цель – достичь его посредством материальных ценностей в целом будет представлять собой личностный мотив (действия для себя). А социальный инстинкт (биологическая потребность), идеалы процветания общества («Жила бы страна родная и нету других забот!») и собственный вклад в это процветание че-

рез создание материальных ценностей, значимых для людей, будет надличностным мотивом (действия для других).

Одной из характеристик мотива является его сила. Она влияет не только на уровень активности человека, но и на успешность проявления этой активности, в частности – на эффективность деятельности. В целом, и проявиться мотив может только в деятельности, выявление его с помощью опросников является довольно-таки сомнительным предприятием.

Чтобы ответить на поставленные выше вопросы (о природе патриотизма – это продукт воспитания или проявление социального инстинкта; об актуальном состоянии патриотизма в России; о разнице в уровне патриотизма разных поколений) перед своим исследованием мы поставили **цель**: выявить силу личностных и надличностных мотивов у людей, представляющих разные поколения, выросших и воспитавшихся в разных социальных условиях.

В связи с тем, что мотив сложное образование, мы отдаём себе отчёт в том, что вывить в чистом виде только влияние воспитания (идеологического), или отсутствие его; или влияние только социального инстинкта, не представляется возможным (так как и у учителей может быть влияние социального инстинкта, и у студентов может быть влияние воспитания – литература, кино, интернет, родители, т. е. внешняя среда), то будем иметь в виду, что у учителей в большей степени превалирует идеологическое воспитание, а у студентов – социальный инстинкт.

Методика и организация исследования. В исследовании приняли участие учителя физической культуры и тренеры, закончившие школы до 1991 года (41 чел.: 20 мужчин и 21 женщина), а также студенты 1 курса факультета физической культуры (15 мужчин и 10 женщин). Первая группа развивалась в условиях, предусматривающих идеологическое воспитание, вторая – в условиях конституционного запрета на идеологию («Никакая идеология не может устанавливаться в качестве государственной или обязательной» [9]).

Среди учителей исследование проводилось на протяжении 2015–2016 годов по пять человек с курса (повышения квалификации). Среди студентов исследование проводилось на протяжении 2015/16 учебного года.

Испытуемым предлагались две попытки в сжимании-разжимании кистевого эспандера (в виде резинового колёсика). В первом случае им предлагалось выжать кистевой эспандер максимальное количество раз, установить личный рекорд и постараться не быть хуже всех (личностный мотив). После отдыха 11–12 минут *той же рукой* им предлагалась следующая инструкция. «Представьте себе, что в наш город перестали поступать ресурсы: еда, вода, тепло. Запасы их закончились и вот уже людям нечего есть и пить; они умирают от холода и голода. Но ситуацию можно изменить: чем больше вы нажмёте на это колёсико, тем больше ресурсов поступит в город, тем больше людей останется в живых» (надличностный мотив).

Результаты исследования и их обсуждение. Обобщённые результаты исследования представлены на рис. 1.

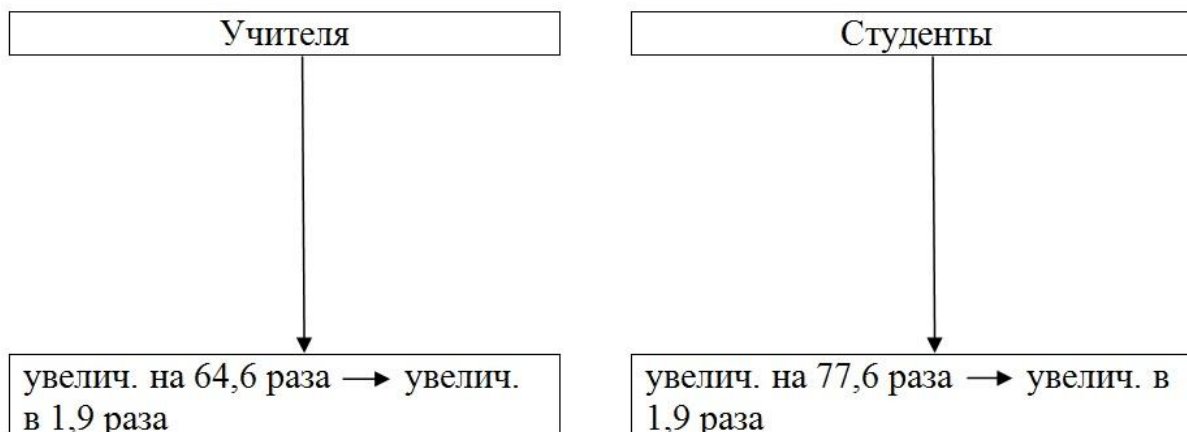


Рис. 1. Увеличение количества сжиманий кистевого эспандера во второй попытке по сравнению с первой.

Основной результат здесь не абсолютные величины – на сколько раз увеличилась эффективность работы, а то, во сколько раз она увеличилась. И увеличение результативности работы в обеих группах оказалась одинаковой. То есть, работая этой же рукой через 11–12 минут отдыха при смене личностного мотива на надличностный, и учителя, и студенты улучшили свои результаты почти в два раза.

Гендерные отличия в изменении эффективности действий при различных мотивах представлены на рис. 2.

Учителя				Студенты			
М		Ж		М		Ж	
увел. на	увел. в	увел. на	увел. в	увел. на	увел. в	увел. на	увел. в
52,6	1,6	76,6	2,3	83,9	1,8	71,3	2,0

Рис. 2. Результаты в сжимании кистевого эспандера учителями и студентами – мужчинами и женщинами

У мужчин при работе «на благо других» количество сжиманий кистевого эспандера увеличилось на 52,6 раза, то есть, эффективность работы выросла в 1,6 раза. У женщин-учителей показатели оказались ещё выше:

количество сжиманий во второй попытке у них увеличилось на 76,6 раза (увеличение в 2,3 раза).

У студентов улучшение результатов во второй попытке (работа «для других») произошло на 83,9 раза (в 1,8), что несколько превосходит результаты учителей-мужчин.

У студенток улучшение результатов во второй попытке произошло на 71,3 раза (в 2,0 раза). И у молодого поколения надличностные мотивы оказались сильнее личностных.

Выводы.

1. В основе патриотизма лежат как врождённые (социальный инстинкт), так и приобретённые (идеологическое воспитание) факторы.

2. Разные поколения в настоящей России развивают большую эффективность деятельности при надличностном мотиве.

3. Актуальное состояние патриотизма в России высокое.

В связи с полученными данными, на сегодняшний день мы даём следующее определение патриотизма. Патриотизм – это интегральное состояние личности, проявляющееся в избирательном влечении к территории и народам на ней проживающим, сопровождающееся безусловным принятием объективного знания о них, побуждением и готовностью к действиям по обеспечению безопасности государства, как условия для развития личности и гражданского общества.

Библиографический список

1. Большая советская энциклопедия / Гл. ред. С.М. Ковалев. – М. : «Советская энциклопедия», 1975. – вып. 19.
2. Веллер М. Человек в системе / М. Веллер. – М.:Астрель, 2010. – 573 с.
3. Джонсон С. Патриот. URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Патриотизм_—_последнее_прибежище_негодяя#«Патриотическое»_толкование_афоризма (дата обращения: 01.11.2017).
4. Ефимов Н. Родина: патриоты и негодяи. URL: <http://moloko.ruspole.info/node/3604> (дата обращения: 01.11.2017).
5. Ефремова Т.Ф. Толковый словарь русского языка.URL: <https://glosum.ru/Значение-слова-Патриотизм-в-словаре-Ефремовой> (дата обращения: 08.11.2017).
6. Зиновьев А.А. Логическая социология: избранные сочинения / Александр Александрович Зиновьев; составление Ю.Н. Солодухина. – М.: Астрель, 2008. – 606 с.
7. Зиновьев А.А. Русская трагедия / Александр Зиновьев. – Москва: Алгоритм, 2017. – 480 с.
8. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2002. – 507 с.
9. Конституция РФ. (Раздел 1, глава 1, статья 13, п. 2).URL: <http://constrf.ru/razdel-1/glava-1/st-13-krf> (дата обращения: 07.11.2017).
10. Кудря А.Д. Понятие «патриотизм», его сущность и виды. URL: http://www.superinf.ru/view_helpstud.php?id=3284 (дата обращения: 28.04.2017).
11. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова. – 4-е изд., дополненное. – М.: ООО «ИТИ Технологии» – 2008 – с. 496.

12. Фет А.И. Инстинкт и социальное поведение / А.И. Фет. Собрание сочинений в 7-ми томах. Rehoboth, NewMexico, USA, 2015. – 582 с.
13. Философский словарь / Под ред. И. Т. Фролова. – 7-е изд. – М.: Политиздат – 2001. – 719 с.



IX. INNOVATIVE IDEAS TRAINING AND SOCIALIZATION



ОРГАНИЗАЦИОННАЯ ГОТОВНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

И. Б. Авакян

*Кандидат психологических наук,
Военный учебно-научный центр
Военно-воздушных сил
«Военно-воздушная академия
им. проф. Н. Е. Жуковского
и Ю. А. Гагарина», филиал,
г. Сызрань, Самарская область, Россия*

Summary. The article contains the results of a scientific study of the problem of organizational readiness of pedagogical collectives for innovative activities. The organizational component of innovation readiness is one of the most important, ensuring the quality of pedagogical activity.

Keywords: innovative activity, organizational readiness, teaching staff.

Сегодня преподаватель высшего учебного заведения оказался в достаточно сложной неопределенной психоэмоциональной ситуации, в которой есть риск пошатнуть свои позиции в профессиональной деятельности, страх столкнуться налицо с современными изменениями, которые требуют гибкости мышления, творческого подхода, высокого уровня профессиональных притязаний [1, с. 1].

В контексте этих соображений остро стоит вопрос об организационной готовности преподавателя высшего учебного заведения к инновационной деятельности. В свою очередь, организационная готовность рассматривается как компонент инновационной готовности, включающая в себя потребность в самореализации в педагогической деятельности.

Исследование осуществлялось на базе 9-ти высших учебных заведений России: Стерлитамакский филиал Башкирского государственного университета (СФ БашГУ), Ульяновское высшее авиационное училище гражданской авиации (институт) (УВАУ ГА), Уральский государственный педагогический университет (УрГПУ), Сызранский филиал Самарского государственного технического университета (СамГТУ), Сызранский филиал Самарского государственного экономического университета (СГЭУ), Вольский военный институт материального обеспечения филиал Военной академии материально-технического обеспечения имени генерала армии А. В. Хрулева (ВВИМО), филиал Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушной академии имени профессора

Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина» (ВУНЦ ВВС «ВВА» г. Сызрань), Ульяновский государственный университет (УлГУ), Самарский национальный исследовательский университет им. С. П. Королева (СГАУ им. С. П. Королева). Общее количество участников исследования составило 2036 человек.

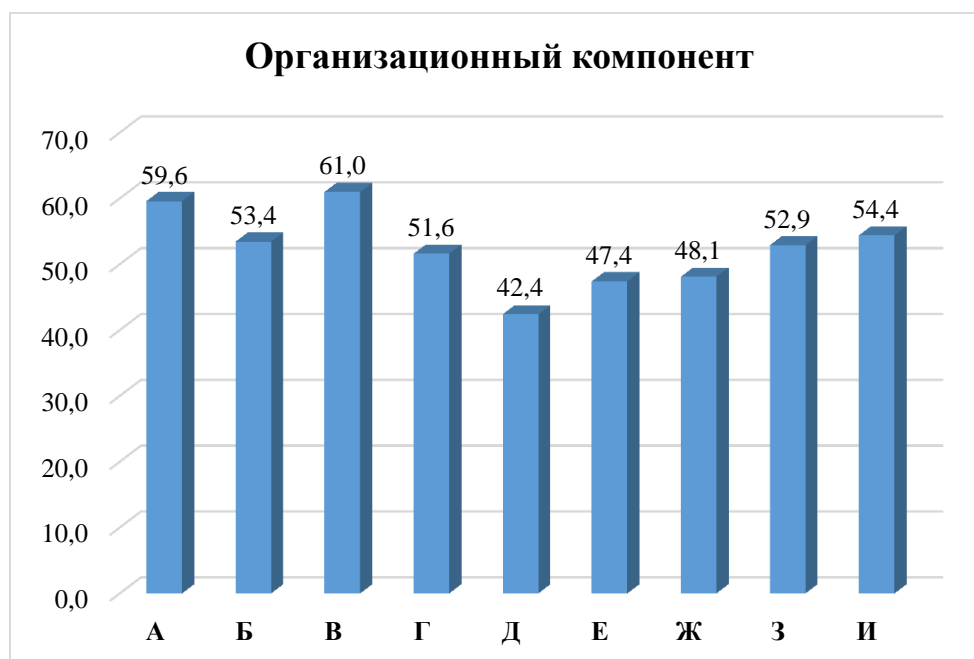


Рис. 1. Соотношение показателя организационного компонента в педагогических коллективах различных вузов

Результаты исследования организационного компонента профессионально-педагогического саморазвития, представленные на рисунке 1, согласно методике Н. П. Фетискина, В. В. Козлова, Г. М. Мануйлова, находятся в диапазоне от 43 баллов и более в педагогических коллективах Стерлитамакского филиала Башкирского государственного университета, Ульяновского высшего авиационного училища гражданской авиации (институт), Уральского государственного педагогического университета, Сызранского филиала Самарского государственного технического университета, Вольского военного института материального обеспечения имени генерала армии А. В. Хрулева, филиала Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия» (ВУНЦ ВВС «ВВА» г. Сызрань), Ульяновского государственного университета, Самарского национального исследовательского университета имени академика С. П. Королева. Это определяет высокий уровень умения планировать свое время и работу, перестраивать систему педагогической деятельности, пользоваться компьютерной информацией.

У педагогического коллектива Сызранского филиала Самарского государственного экономического университета, представленного на рисунке 15, уровень организационного компонента профессионально-

педагогического саморазвития находится в диапазоне «чуть выше среднего» (от 28 до 42 баллов).

Резюмируя вышесказанное, можно отметить, что организационная готовность к инновационной деятельности у педагогических коллективов выше представленных высших учебных заведений проявляется на достаточно благоприятном уровне, что создает предпосылки для дальнейшего саморазвития в инновационной педагогической деятельности.

Библиографический список

1. Авакян И. Б. Об инновационной деятельности преподавателя ВУЗа/ И. Б. Авакян // Проблемы эффективного использования научного потенциала общества: материалы Международной научно-практической конференции - Новосибирск, 2018. С. 132-133.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА КЕЙСА НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ

В. С. Мачуженко
Э. С. Мусабаева

*Студенты,
Шадринский государственный
педагогический университет,
г. Шадринск, Курганская область, Россия*

Summary. This article, one of the innovative teaching methods is the case-method. The characteristics of the method and organization of work with the case are given. The tasks of this method are disclosed. Specific methodological methods of active learning are given on the example of a lesson in the literature.

Keywords: method; case; lesson; literature.

Повышение интереса учащихся к литературным произведениям является актуальной проблемой всех учителей в наше время. Ведь с развитием техники (компьютеры/смартфоны/игровые приставки) дети вовсе забыли о книгах.

Поэтому для того, чтобы заинтересовать учеников, включается в учебный процесс метод кейса. А что же такое «кейс»?

Термин «кейс-метод», «кейс-технология» (англ. «case»):

1 – описание конкретной практической ситуации, методический прием обучения по принципу «от типичных ситуаций, примеров – к правилу, а не наоборот», предполагает активный метод обучения, основанный на рассмотрении конкретных (реальных) ситуаций из практики будущей деятельности обучающихся, т.е. использование методики ситуационного обучения «case – study»;

2 – набор специально разработанных учебно-методических материалов на различных носителях (печатных, аудио-, видео- и электронные материалы), выдаваемых учащимся (студентам) для самостоятельной работы.

Впервые работа с кейсами была введена в Гарвардской школе бизнеса в 1908 г. В России эта технология стала использоваться относительно недавно.

Поэтому, можно сказать, что одной из новых и эффективных технологий обучения является проблемно-ситуативное обучение с использованием кейсов.

Главное предназначение этого метода – развивать способность учащихся находить различные решения проблемы и учиться работать с данной им информацией.

Кейс можно спутать с проблемной ситуацией, но нужно помнить основное отличие: в кейсе проблема или проблемный вопрос никогда не лежит на поверхности, так как учащиеся должны сами найти ответ в представленном тексте, который дан в описании кейса.

Данный метод можно использовать в изучении различных произведений и ставить в них определенные вопросы. К примеру, взять роман Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание» и поставить перед учениками следующий вопрос: Сонечка Мармеладова святая или падшая девушка? и т.д.

Задачами кейс-метода являются:

- активизировать познавательную деятельность учащихся, чтобы повысить эффективность обучения;
- повысить мотивацию к учебному процессу;
- научиться работать с информацией, вычленять главную мысль;
- научиться делать правильные выводы;
- научиться работе в команде, если это подразумевает задание кейса, учитывая все точки зрения;
- уметь делать правильный вывод на основе группового анализа ситуации;
- научиться четко и точно излагать собственное мнение в устной и письменной форме.

При составлении заданий для кейса необходимо использовать несколько уровней (ступеней) сложности:

- первая степень сложности: есть практическая ситуация, есть решение.
- вторая степень сложности: есть ситуация – решения нет.
- третья степень сложности: есть практическая ситуация – определить проблему и найти пути решения.

Чтобы использовать кейс-метод на уроках литературы, нужно учитывать главное условие: в произведении должны быть противоречия, с помощью которых формулируются проблемные вопросы и практические задания для учащихся.

При разработке и решении кейса с обеих сторон (т.е. учителя и ученика) требуется основательная подготовка. Учитель, помимо того, что выбирает тему, подбирает определенную литературу, разрабатывает план урока, должен организовать итоговое обсуждение результатов работы и

оценить каждого ребенка. И ученик также, помимо того, что получает кейс, выполняет поставленные задания, должен прочитать, если этого требует формулировка задания, дополнительную литературу по данной теме, уметь выслушать различные точки зрения и отстоять свою.

Разработаем примерный кейс по произведению М. Горького «На дне» и посмотрим, как можно применить его на уроке литературы.

Содержание кейса:

Тема урока: Униженные и оскорбленные.

Герои рассказа: обитатели ночлежки.

Проблема: правда или ложь.

Вопросы:

- В чём причина конфликта?

- Воспринимать жизнь такой, какая она есть на самом деле или жить иллюзиями?

- Быль ли вашей жизни подобные ситуации? Как вы поступали в таких случаях?

- Какие советы вы могли бы дать обитателям ночлежки?

Представление результата: По очереди каждая группа учеников представляет свои варианты ответов. Далее, ведется обсуждение наиболее оптимального варианта решения проблемы. Такой урок можно проводить в форме дебатов, проектов, дискуссий и т. д. Выбор организации уроков литературы с применением кейс технологии огромен.

Такая организация урока литературы способствует развитию умения учеников работать с текстом и выявлять из него важную информацию, умению излагать свою речь письменно и устно, а также работе в команде.

Исходя из всего вышесказанного, можно сделать вывод, что кейс-метод в практике учителей является инновационным, но он имеет свои значительные плюсы: его можно применять абсолютно в каждом классе, предварительно подводя под определенный уровень учеников, он может проводиться в различных формах (игра, беседа, дебаты и т. д.). Работа с кейсом развивает коммуникативные умения, а также она подразумевает, что ученик может опираться на свой жизненный опыт или на опыт героев других произведений и оперировать этими выводами. И стоит заметить важный факт, который в нашей системе образования необходим, что кейс-метод способствует развитию ситуационного навыка у учащихся.

Библиографический список

1. Дзатцеева Т. С. Кейс - технологии и их применение в современной школе на уроках литературы [Электронный ресурс] / Т. С. Дзатцева. – Режим доступа: <http://festival.1september.ru> (дата обращения: 05. 05. 2018)
2. Пузик И.Н. Кейс-технологии как один из инновационных методов образовательной среды. [Электронный ресурс] // Infourok.ru : [web-сайт]. – URL: <https://infourok.ru/doklad-keys-tehnologii-kak-odin-iz-innovacionnih-metodov-obrazovatelnoy-sredi-1723274.html> (дата обращения 05.05.2018).

3. Шимутина, Е. В. Кейс – технологии в учебном процессе / Е. В. Шимутина // Народное образование. – 2009. - №2 .

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ИНФОРМАТИКИ

М. М. Ожогина

*Студентка,
Шадринский государственный
педагогический университет,
г. Шадринск, Курганская область, Россия*

Summary. This article examines the development of creative abilities among students in computer science lessons, as well as the main goals, tasks, methods and forms. The development of creative abilities is realized through the use of information and communication technologies.

Keywords: development; education; creativity; computer science.

В настоящее время общество диктует человеку требования по овладению навыками творческого мышления. Таким образом, человеку необходимо уметь творчески мыслить и принимать нестандартные решения.

В школе изучается множество дисциплин, способствующих творческому развитию, но особое место среди них занимает информатика. Учитывая темпы развития научно-технического прогресса, а так же особенности предмета необходимо развить фантазию и логическое мышление, научить понимать закономерности и решать проблемные ситуации. В связи с этим особое внимание в школе уделяется к проблеме развития творческих способностей у каждого ребенка [1].

Одной из самых актуальных и интересных проблем является проблема развития творческих способностей у детей на уроках информатики.

Основными целями развития творческих способностей у школьников являются [2]:

- 1) мотивация и приобщения школьников к творческой работе;
- 2) привитие интереса к творчеству и поиску;
- 3) развитие навыка созидания и самореализации.

Для реализации данных целей учитель должен использовать разнообразные методы, приёмы и формы, а также решать задачи, которые указаны ниже [2]:

- 1) развитие творческих способностей учеников на уроках информатики в конкретных педагогических условиях с использованием информационных технологий;

- 2) развитие информационно-коммуникационной компетентности, а именно компьютерную грамотность, владение навыками работы с электронными библиотеками, применять информационные устройства для ре-

шения учебных задач, преобразовывать релевантную информацию из одной формы в другую;

3) создание такой системы обучения, которая будет направлена на раскрытие всех творческих способностей у школьников за счет новых информационных технологий;

4) разработка наиболее эффективного комплекса заданий, который максимально будет развивать творческие способности у детей на уроках информатики.

При выполнении этих задач, учитель применяет различные формы обучения в своей работе [1]. К ним относятся: традиционные и нетрадиционные формы, внеурочная деятельность, кружки, факультативы, элективные курсы и индивидуально-групповая работа.

Рассмотрим более подробно форму нетрадиционного обучения, которая привлекает наибольшее внимание. К занятиям данной формы обучения относятся: экскурсия, игра, исследования, экспедиция, учебная конференция и другие. С помощью такой деятельности у школьников можно привить интерес к творчеству, мотивировать на создание нового, которое будет полезно творчеству, сформировать новые знания и умения, а так же развить коммуникабельность и работу в коллективе.

Подробнее остановимся на рассмотрении экскурсий. Существуют различные виды экскурсий: походы в музей информационных технологий, посещение учебных заведений с уклоном на информатику, экскурсии на предприятия, где показана работа специалиста в области информатики. Целью данного вида деятельности является: заинтересовать детей в направлении информационных технологий, натолкнуть на развитие творческих способностей в данной сфере и сформировать представление об информационной картине мира.

Таким образом, в данной статье были рассмотрены основные цели и задачи по развитию творческих способностей, а также применение различных формы обучения, которые способствуют не только творческому, но и всестороннему развитию школьников.

Библиографический список

1. Бухаркина М. Ю., Полат Е. С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие. – М.: Изд. Центр «Академия», 2010. – 368 с.
2. Кислов А. В. Диагностика творческих способностей ребенка: практическое пособие. - М.: Речь, 2011. – 101 с.

ОСОБЕННОСТИ ПРАВОВОГО РЕГУЛИРОВАНИЯ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЕ

С. В. Сидоров

*Кандидат педагогических наук, доцент,
Шадринский государственный
педагогический университет,
г. Шадринск, Россия*

Summary. In the article some features of innovative-pedagogical activity in modern conditions are considered. The author established that the legal aspects of innovative activity in rural schools are conditioned by the need for long-term regulation of professional activity of teachers in the conditions of innovations and reflect the specifics of modern innovation processes in the rural educational environment.

Keywords: innovation processes; rural school; legal aspects; innovative-pedagogical activity.

Сегодня инновации признаны необходимым условием развития образования.

Инновация в образовании предполагает введение нового в цели, содержание и организацию управляемого процесса с целью развития образования и оптимизации образовательной системы. Любая инновация, осуществляемая в практике образования, представляет собой развивающуюся динамическую систему особым образом связанных компонентов. В её развитии выделяются стадии формирования инновационной идеи, целеполагания, разработки проекта инновации, опытного внедрения, тиражирования и диффузии нового опыта, рутинизации.

При выборе и реализации инноваций в образовании необходимо исходить из целесообразности и эффективности педагогического вводимого новшества. Целесообразность инновации отражает её педагогическую и организационно-управленческую оправданность, необходимость в данной школе, соответствие актуальным проблемам. Эффективность инновации отражает её результат и позволяет делать вывод об её успешности и интегрированности в систему работы школы. Взаимосвязь аспектов целесообразности и эффективности инновации отражают диагностико-прогностическую целостность осмысления инновационных процессов в образовании.

Среди условий успешности инноваций в школе выделяются...

- упорядочение деятельности, направленной на разработки, экспертизу и внедрение инноваций, в рамках осуществляемого в школе единого инновационного процесса;
- управление инновационным процессом, обеспечивающее развитие школы;
- повышение профессиональной компетентности педагогов;

- создание в школе атмосферы творчества, поддержка коллективных и индивидуальных инициатив в выдвижении новых идей, в разработке и внедрении инноваций;

- гуманизация отношений в образовательном процессе.

В осуществлении инновационной деятельности всегда возникает противоречие между новизной осуществляемых действия и существующими нормами и требованиями, поскольку их значительная часть сформирована с целью стабилизации образовательной системы, а инновация привносит в систему элементы нестабильности. Основываясь на противоречивости инновационных процессов, заложенной в саму природу любой инновации, можно предположить, что инновационный процесс в образовании должен обязательно включать в себя аспекты регулирования инновационно-педагогической деятельности.

Регулирование, являясь одной из основных функций внутришкольного менеджмента, предполагает создание и совершенствование обоснованной нормативно-правовой базы, соответствующей российскому законодательству и при этом отвечающей потребностям инновационной деятельности в школе. Таким образом, правовые аспекты инновационной деятельности в сельской школе выступают необходимой частью регулирования профессиональной деятельности педколлектива и отдельных педагогов в условиях, усложненных необходимостью перестройки содержания и организации профессиональной деятельности, структуры отношений с коллегами, учениками, родительской общественностью.

Основываясь на специфических особенностях школьного инновационного менеджмента [2], и своеобразии сельской образовательной среды, мы выделяем следующие правовые аспекты инновационной деятельности в сельской школе.

1. Обеспечение направленности инновационной деятельности в школе на модернизацию и развитие образования с учетом основных направлений социально-экономического развития Российской Федерации, реализации приоритетных направлений государственной политики Российской Федерации в сфере образования (с ФЗ «Об образовании в РФ», ст. 20 [1]).

2. Обеспечение основных параметров содержания и организации образовательного процесса, заданных Федеральными государственными образовательными стандартами (ФГОС).

3. Реализация в школе эффективной системы стимулирования инновационно-педагогической деятельности в рамках существующего правового поля (ФЗ «Об Образовании в РФ», ст. 30 «Локальные нормативные акты, содержащие нормы, регулирующие образовательные отношения» [1]).

4. Реализация специфики конкретной школы в осуществляемой системе инноваций (локальные акты).

Говоря о специфике сельской школы, следует отметить, что сельская образовательная среда не остается неизменной. Так, 10–15 лет назад среди

её особенностей выделялась значительная информационная изолированность. Принято считать, что сегодня это практически устранено благодаря распространению информационно-коммуникационных технологий. Информационная изолированность села существует и в наши дни, но и проявляется иначе. Да, в большинстве российских сёл данная проблема устранена технически: за счёт компьютеризации сельских школ, распространения среди сельского населения современных гаджетов, многоканального ТВ, развития кабельного и мобильного интернета. Однако остается еще вопрос о педагогически эффективном использовании ИКТ в сельских школах, поскольку это невозможно без соответствующей возрастающим техническим возможностям системы повышения квалификации и обновления учительских кадров.

Кроме того, в сельской местности сохраняются проблемы кадровой обеспеченности школ, повышения профессиональной компетентности педагогов в сфере педагогических инноваций, стимулирования инновационно-педагогической деятельности, создания инновационной среды, в обеспечении поддержки инноваций сельским социумом. Перечисленные проблемы в условиях сельской школы становятся гораздо более трудноразрешимыми, чем в малых городах или крупных селах, являющихся районными центрами.

Итак, правовые аспекты инновационной деятельности в сельской школе обусловлены необходимостью долгосрочного регулирования профессиональной деятельности педагогов в условиях инноваций и отражают спецификусовременных инновационных процессов в российских сельских школах.

Библиографический список

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» : от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 29.07.2017) [Электронный ресурс]. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения 20.04.2018).
2. Школьный инновационный менеджмент [Электронный ресурс]. – URL: <http://sisv.com/index/0-32> (дата обращения 20.04.2018).



**ПЛАН МЕЖДУНАРОДНЫХ КОНФЕРЕНЦИЙ, ПРОВОДИМЫХ ВУЗАМИ
РОССИИ, АЗЕРБАЙДЖАНА, АРМЕНИИ, БОЛГАРИИ, БЕЛОРУССИИ,
КАЗАХСТАНА, УЗБЕКИСТАНА И ЧЕХИИ НА БАЗЕ
VĚDECKO VYDAVATELSKÉ CENTRUM «SOCIOSFÉRA-CZ»
В 2018 ГОДУ**

Дата	Название
1–2 июня 2018 г.	Социально-экономические проблемы современного общества
5–6 июня 2018 г.	Могучая Россия: от славной истории к великому будущему
10–11 сентября 2018 г.	Проблемы современного образования
15–16 сентября 2018 г.	Новые подходы в экономике и управлении
20–21 сентября 2018 г.	Традиционная и современная культура: история, актуальное положение и перспективы
25–26 сентября 2018 г.	Проблемы становления профессионала: теоретические принципы анализа и практические решения
28–29 сентября 2018 г.	Этнокультурная идентичность – фактор самосознания общества в условиях глобализации
1–2 октября 2018 г.	Иностранный язык в системе среднего и высшего образования
5–6 октября 2018 г.	Семья в контексте педагогических, психологических и социологических исследований
12–13 октября 2018 г.	Информатизация высшего образования: современное состояние и перспективы развития
13–14 октября 2018 г.	Цели, задачи и ценности воспитания в современных условиях
15–16 октября 2018 г.	Личность, общество, государство, право: проблемы соотношения и взаимодействия
17–18 октября 2018 г.	Тенденции развития современной лингвистики в эпоху глобализации
20–21 октября 2018 г.	Современная возрастная психология: основные направления и перспективы исследования
25–26 октября 2018 г.	Социально-экономическое, социально-политическое и социокультурное развитие регионов
28–29 октября 2018 г.	Наука, техника и технология в условиях глобализации: парадигмальные свойства и проблемы интеграции
1–2 ноября 2018 г.	Религия – наука – общество: проблемы и перспективы взаимодействия
3–4 ноября 2018 г.	Профессионализм учителя в информационном обществе: проблемы формирования и совершенствования.
5–6 ноября 2018 г.	Актуальные вопросы социальных исследований и социальной работы
7–8 ноября 2018 г.	Классическая и современная литература: преемственность и перспективы обновления
10–11 ноября 2018 г.	Формирование культуры самостоятельного мышления в образовательном процессе
15–16 ноября 2018 г.	Проблемы развития личности: многообразие подходов
20–21 ноября 2018 г.	Подготовка конкурентоспособного специалиста как цель современного образования
25–26 ноября 2018 г.	История, языки и культуры славянских народов: от истоков к грядущему
1–2 декабря 2018 г.	Практика коммуникативного поведения в социально-гуманитарных исследованиях
3–4 декабря 2018 г.	Проблемы и перспективы развития экономики и управления
5–6 декабря 2018 г.	Безопасность человека и общества как проблема социально-гуманитарных наук

ИНФОРМАЦИЯ О НАУЧНЫХ ЖУРНАЛАХ

Название	Профиль	Периодичность	Научометрические базы	Импакт-фактор
Научно-методический и теоретический журнал «Социосфера»	Социально-гуманитарный	Март, июнь, сентябрь, декабрь	<ul style="list-style-type: none"> • РИНЦ (Россия), • Directory of open access journals (Швеция), • Open Academic Journal Index (Россия), • Research Bible (Китай), • Global Impact factor (Австралия), • Scientific Indexing Services (США), • Cite Factor (Канада), • International Society for Research Activity Journal Impact Factor (Индия), • General Impact Factor (Индия), • Scientific Journal Impact Factor (Индия), • Universal Impact Factor 	<ul style="list-style-type: none"> • Global Impact Factor – 1,711, • Scientific Indexing Services – 1,5, • Research Bible – 0,781, • Open Academic Journal Index – 0,5, • РИНЦ – 0,104.
Чешский научный журнал «Paradigmata poznání»	Мультидисциплинарный	Февраль, май, август, ноябрь	<ul style="list-style-type: none"> • Research Bible (Китай), • Scientific Indexing Services (США), • Cite Factor (Канада), • General Impact Factor (Индия), • Scientific Journal Impact Factor (Индия) 	<ul style="list-style-type: none"> • General Impact Factor – 1,7636, • Scientific Indexing Services – 1,04, • Global Impact Factor – 0,884
Чешский научный журнал «Ekonomické trendy»	Экономический	Март, июнь, сентябрь, декабрь	<ul style="list-style-type: none"> • Research Bible (Китай), • Scientific Indexing Services (США), • General Impact Factor (Индия) 	<ul style="list-style-type: none"> • Scientific Indexing Services – 0,72, • General Impact Factor – 1,5402
Чешский научный журнал «Aktuální pedagogika»	Педагогический	Февраль, май, август, ноябрь	<ul style="list-style-type: none"> • Research Bible (Китай), • Scientific Indexing Services (США) 	<ul style="list-style-type: none"> • Scientific Indexing Services – 0,832
Чешский научный журнал «Akademická psychologie»	Психологический	Март, июнь, сентябрь, декабрь	<ul style="list-style-type: none"> • Research Bible (Китай), • Scientific Indexing Services (США) 	<ul style="list-style-type: none"> • Scientific Indexing Services – 0,725
Чешский научный и практический журнал «Sociologie člověka»	Социологический	Февраль, май, август, ноябрь	<ul style="list-style-type: none"> • Research Bible (Китай), • Scientific Indexing Services (США) 	<ul style="list-style-type: none"> • Scientific Indexing Services – 0,75
Чешский научный и аналитический журнал «Filologické vědomosti»	Филологический	Февраль, май, август, ноябрь	<ul style="list-style-type: none"> • Research Bible (Китай), • Scientific Indexing Services (США) 	<ul style="list-style-type: none"> • Scientific Indexing Services – 0,742

**ИЗДАТЕЛЬСКИЕ УСЛУГИ НИЦ «СОЦИОСФЕРА» –
VĚDECKO VYDAVATELSKÉ CENTRUM «SOCIOSFÉRA-CZ»**

Научно-издательский центр «Социосфера» приглашает к сотрудничеству всех желающих подготовить и издать книги и брошюры любого вида:

- учебные пособия,
- авторефераты,
- диссертации,
- монографии,
- книги стихов и прозы и др.

Книги могут быть изданы в Чехии
(в выходных данных издания будет значиться –
Прага: Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ»)
или в России
(в выходных данных издания будет значиться –
Пенза: Научно-издательский центр «Социосфера»)

Мы осуществляем следующие виды работ.

- редактирование и корректура текста (исправление орфографических, пунктуационных и стилистических ошибок),
- изготовление оригинал-макета,
- дизайн обложки,
- присвоение ISBN,
- печать тиража в типографии,
- обязательная отсылка 5 экземпляров в ведущие библиотеки Чехии или 16 экземпляров в Российскую книжную палату,
- отсылка книг автору.

Возможен заказ как отдельных услуг, так как полного комплекса.

**PUBLISHING SERVICES
OF THE SCIENCE PUBLISHING CENTRE «SOCIOSPHERE» –
VĚDECKO VYDAVATELSKÉ CENTRUM «SOCIOSFÉRA-CZ»**

The science publishing centre «Sociosphere» offers co-operation to everybody in preparing and publishing books and brochures of any kind:

- training manuals;
- autoabstracts;
- dissertations;
- monographs;
- books of poetry and prose, etc.

Books may be published in the Czech Republic
(in the output of the publication will be registered
Prague: Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ»)
or in Russia

(in the output of the publication will be registered
Пенза: Научно-издательский центр «Социосфера»)

We carry out the following activities:

- Editing and proofreading of the text (correct spelling, punctuation and stylistic errors),
- Making an artwork,
- Cover design,
- ISBN assignment,
- Print circulation in typography,
- delivery of required copies to the Russian Central Institute of Bibliography or leading libraries of Czech Republic,
- sending books to the author by the post.

It is possible to order different services as well as the full range.

Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ»
Tashkent State Pedagogical University named after Nizami
Branch of the Military Academy of Communications in Krasnodar
Russian-Armenian University
Shadrinsk State Pedagogical Institute

PSYCHO-PEDAGOGICAL PROBLEMS OF A PERSONALITY AND SOCIAL INTERACTION

Materials of the IX international scientific conference
on May 15–16, 2018

Articles are published in author's edition.
The original layout – I. G. Balashova

Podepsáno v tisku 18.05.2018.
60×84/16 ve formátu.
Psaní bílý papír. Vydavate llistů 6.
100 kopií

Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», s.r.o.:
Identifikační číslo 29133947 (29.11.2012)
U dálnice 815/6, 155 00, Praha 5 – Stodůlky, Česká republika
Tel. +420773177857
web site: <http://sociosfera.com>
e-mail: sociosfera@seznam.cz