



Научно-издательский центр «Социосфера»

Российско-Армянский (Славянский)

государственный университет

Шадринский государственный педагогический институт

Пензенская государственная технологическая академия

Информационный центр «МЦФЭР Ресурсы образования»

ДЕТСТВО, ОТРОЧЕСТВО И ЮНОСТЬ В КОНТЕКСТЕ НАУЧНОГО ЗНАНИЯ

Материалы международной научно-практической конференции
25–26 апреля 2011 года

Пенза – Шадринск – Ереван
2011

УДК 316.346+159.922.7/.8+37
ББК 72
Д 38

Д 38 Детство, отрочество и юность в контексте научного знания: материалы международной научно-практической конференции 25–26 апреля 2011 года. – Пенза – Шадринск – Ереван: Научно-издательский центр «Социосфера», 2011. – 176 с.

Редакционная коллегия:

Берберян Ася Суреновна, доктор психологических наук, доцент, декан факультета психологии Российско-Армянского (Славянского) государственного университета.

Дорошина Илона Геннадьевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Пензенской государственной технологической академии.

Сидоров Сергей Владимирович, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Шадринского государственного педагогического института.

В сборнике представлены научные статьи преподавателей вузов, соискателей и аспирантов, отражающие проблемы детства, материнства и семьи как фактора гармоничного развития личности ребенка; коррекции и профилактики девиантного поведения подростков; психологические, медицинские, социальные и философские аспекты формирования подрастающих поколений, а также их социализацию в системе образования и вопросы профессионального самоопределения.

ISBN 978-5-91990-020-7

УДК 16.346+159.922.7/.8+37
ББК 72

© Научно-издательский
центр «Социосфера», 2011.
© Коллектив авторов, 2011.

СОДЕРЖАНИЕ

I. ДЕТСТВО, МАТЕРИНСТВО И СЕМЬЯ В КОНТЕКСТЕ СОЦИОГУМАНИТАРНЫХ НАУК

Квас Е. В.

Проблема детоцентризма
в современных гуманитарных исследованиях.....7

Бесчасная А. А.

Детство в кинематографе 17

Соловьёва Л. А.

Материнство и детство
в произведениях русского и советского искусства..... 20

Бутаева М. А.

Защита материнства и детства23

Бабаян А. В.

Философия семьи и детства
в наследии П. А. Флоренского27

Короткова О. В., Пугачёва Н. Б.

Семья как социокультурное пространство
воспитания и здоровьесформирующей деятельности личности.....32

Плотникова А. Л.

Стимуляция коммуникативного развития младенца
в условиях родительского воспитания35

Жарова Д. В.

Проблема взаимодействия семьи и школы
в нравственном развитии ребёнка в работах
британских учёных второй половины XIX века37

Doroshina I. G.

Actual problems of modern russian families39

Саракаева А. Х.

Традиционные средства и методы
нравственного воспитания в чеченской народной педагогике..... 41

Камышова Е. В.

Родительский развод как причина детской дезадаптации.....46

II. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ, МЕДИЦИНСКИЕ, СОЦИАЛЬНЫЕ И ФИЛОСОФСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПОДРАСТАЮЩИХ ПОКОЛЕНИЙ

Калинковская С. Б.

Особенности развития
творческого воображения детей дошкольного возраста 48

Гомбалевская М. С. Особенности когнитивных функций детей 6–7-летнего возраста с последствиями гипоксического перинатального поражения центральной нервной системы.....	53
Меньщикова С. А. , Сидоров С. В. Развитие памяти учащихся в личностно-ориентированном образовании.....	56
Першукова А. В. , Сидоров С. В. Развитие творческих способностей подростков.....	58
Гребенщикова Л. Г. К вопросу о соотношении понятий «деструктивное», «агрессивное» и «девиантное» поведение	61
Берберян А. С. Значение мотивов самоактуализации для организации системы саморегуляции личности обучающегося.....	67
Фёдорова Е. А. Влияние последствий перинатального гипоксического поражения ЦНС на уровень сформированности памяти и внимания у юношей призывного возраста.....	76
Челноков А. А. Возрастные особенности реципрокного торможения α -мотонейронов на спинальном уровне у человека	80
Нигматуллина З. Ф. Использование здоровьесберегающих технологий в МОУ "Начальная школа – детский сад № 24" города Нефтеюганска	84
Басова Т. Н., Бабаян А. В. К вопросу о здоровьесберегающих технологиях в ДОУ.....	87
Короткова О. В., Пугачёва Н. Б. Этнокультурные методы здоровьесформирования современных учащихся (русская народная забава «Катание с горки»)	89
Засыпка Л. И., Максименко Ю. А., Козишкурт Е. В., Сойникова А. В., Томишина Е. Л. Распространенность потребления алкоголя и табачных изделий среди учащихся старших классов учебных заведений разного типа.....	95
Лисина Е. А. Представления о молодёжи в контексте философской мысли древнего мира	99
Аджигова Л. А. Субъективная картина жизненного пути молодёжи различных этнических групп	101

Люшнина О. А., Рябова С. Г.

Приоритетные направления работы с молодыми людьми,
оказавшимися в трудной жизненной ситуации104

III. СОЦИАЛИЗАЦИЯ ПОДРАСТАЮЩИХ ПОКОЛЕНИЙ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Муртазина Г. Р.

Федеральные государственные требования
в дошкольном образовании: трудности и перспективы 107

Саитова Ю. В.

Новый мыследеятельностный подход
в становлении дошкольного образования109

Хабирова А. Ф.

Нравственное воспитание старших дошкольников
через формирование правового сознания 111

Дорошук Л. А.

Создание среды, способствующей формированию
гражданских качеств дошкольника
в учреждениях дополнительного образования..... 113

Ярулина О. В.

Инновационность воспитательно-образовательного процесса
в центре развития ребёнка.....117

Кириенко В. Л.

Воспитание у детей эстетического вкуса через
изобразительное искусство и его роль в подготовке к школе120

Добролюбова Л. В.

Особенности нравственно-правового
воспитания младших школьников 125

Шонтукова И. В.

Формирование толерантных отношений младших школьников
как средство социальной адаптации.....128

Егорова В. А., Егорова А. М.

Внеурочная творческая деятельность
в общеобразовательной школе
как средство формирования толерантности у подростков 132

Рябов С. В.

Возможности учреждений дополнительного образования
детей в развитии нравственно-эмоционального
потенциала подростков140

Игнатьева Н. Б.

О методике погружения в детский языковой лагерь..... 143

Егорова А. М.	
Старшеклассники и музыкальное образование	145
Поединкова Т. П., Сидоров С. В.	
Развитие самостоятельности школьников в художественно-творческой деятельности.....	151
Баймурзина В. И., Гафарова З. М.	
К. С. Девлеткильдеев – художник-педагог Башкирии	158
Бурая Л. В.	
Профориентация как информальное образование потенциальных абитуриентов.....	160
Акользина Е. Ю.	
Профессиональное самоопределение студентов колледжа.....	164
Мартыненко А. Г.	
Формирование экологической культуры подростающего поколения – приоритетная воспитательная цель современной системы образования.....	167
Пресс-релиз МЦФЭР.....	171
План международных конференций, проводимых вузами России, Азербайджана, Армении, Белоруссии, Казахстана, Ирана и Чехии на базе НИЦ «Социосфера» в 2011 году	173

I. ДЕТСТВО, МАТЕРИНСТВО И СЕМЬЯ В КОНТЕКСТЕ СОЦИОГУМАНИТАРНЫХ НАУК

ПРОБЛЕМА ДЕТОЦЕНТРИЗМА В СОВРЕМЕННЫХ ГУМАНИТАРНЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

Е. В. Квас

**Дрогобычский государственный педагогический
университет им. Ивана Франко, г. Дрогобыч, Украина**

Summary. The article analyzes the views of children and childhood studies, which have their own dynamic, growing up with certain social and cultural contexts, creating a scientific and research directions. After the change of the child models and child care and changing concepts and methods of education. Also changing educational practice, research methodology, and various narrations childhood.

Key words: child, childhood, childhood model, education, educational practice.

Исследования проблем детства достаточно обширны, многовекторны. Они объединены в большой междисциплинарный сегмент, в котором содержатся различные теоретические направления, концепции, модели, связанные с исследованием детства. Кроме того, такие исследования имеют свою динамику, вырастают из определённых общественных и культурных контекстов, образуя всё больше научно-поисковых направлений, которые так или иначе исходят из ответа на два важных вопроса. Во-первых, как относиться к работам по проблемам детства, которые были опубликованы в прошлом, чтобы избежать их недооценки. Во-вторых, как не поддаться детализации при изучении источниковедческого массива по истории исследования ребёнка и детства.

Методологически за основу можно взять структурный анализ, который позволит охватить значительное исследовательское поле по обозначенной проблематике, упорядочив его. Другой методологический подход заключается в сосредоточении внимания на анализе исследований по проблеме детства в динамике их развития.

Первый подход присущ фундаментальным исследованиям по проблеме ребёнка и детства таких зарубежных исследователей, как М. дю Буа-Реймон, Г. Шинкер, Г. Крюгер [1], Б. Сливерский [2] и др. Работы этих авторов – своеобразные рассуждения о проблемах ребёнка и детства на протяжении развития человеческой цивилизации. Из этих работ мы можем узнать теоретические и методологические контексты исследований детства и детоцентризма (пайдоцентризма, педоцентризма).

Социологам, социальным педагогам более близким является второй подход – анализ общественных феноменов детства (Ф. Арьес [3], К. Арнольд, И. Венкен, И. Зиннекер). Речь идёт, прежде всего, не столько о структуре исследований, сколько об их развитии. В частности, из каких источников, из каких общественных, культурных изменений вытекают исследования проблем детства, отвечают каким социальным заказам, как воспринимаются, какую роль выполняют, какие общественные силы иницируют, поддерживают и узаконивают данные исследования.

Очевидно, что за поставленными вопросами может скрываться определённая метатеория о роли науки как динамичной и общественной структуры. Ведь она развивается как благодаря внутренним силам, связанным с теорией, эпистемологией, так и внешним, которые могут привести к различного рода психологическим и социологическим обоснованиям. Скорее всего, науке присущи скачкообразные изменения, определённые пограничные переходы в рамках различных наук. В исследованиях часто возникают новые предпосылки – реинтерпретация понятий, возникают другие вопросы и ответы на них. Старые теории, концепции, стереотипы не просто уходят в прошлое, но и поглощаются новыми. Вследствие аккумуляции результатов исследований происходит коррекция и определения их направления.

Интердисциплинарные переходы, присущие смежным гуманитарным наукам, приводят к появлению новых одобряемых обществом парадигм, включающих в себя определённые теории, категории, понятия, закономерности, появление которых можно заметить как через научные революции, так и эволюцию, наступившую вследствие общественно-экономических и культурно-образовательных изменений. Именно эволюционный подход является наиболее типичным для исследований по проблемам детства. Ведь они исходят из определённого типа мышления о ребёнке и его общественной роли.

На это накладывается и определённое виденье педагогики и психологии. Важными для этих исследований являются общественная и воспитательная практика. Ребёнок и детство, с одной стороны, находятся в центре внимания общества, а с другой – в новейшей истории появляются события, которые создают соответствующий климат для выделения исследований по проблемам ребёнка и детства в отдельное научное направление.

Интерес к ребёнку и детству в научном мире имеет свою длительную историю. Одно только реформаторское движение «нового воспитания», возникшее на рубеже XIX–XX веков, показало весь потенциал внутреннего мира ребёнка. По мнению известного шведского педагога Э. Кей, ребёнок в XX в. должен был спасти мир, освободить человечество от войн, насилия и построить рай на земле. Ключом к этому мифическому миру должна была стать наука. Це-

лый ряд выдающихся учёных – педагогов, психологов, врачей – активно работали в лабораториях Бельгии, Швейцарии, Франции, Германии над тем, чтобы благодаря научным методам воспитать ребёнка, свободного от любых человеческих слабостей.

Ребёнок оказался в центре интересов общества, его проблемы стали активно обсуждаться. Это был совсем другой ребёнок. Он пробуждал надежды, рос, творил. Благодаря «новому воспитанию» ребёнок стал «солнцем, вокруг которого вращались разные объекты и институции, ребёнок стал дорогостоящей яркой звездой, о которой взрослые заботились и которой опекали....» [4]. Выдающийся педагог XX в. Януш Корчак об этом периоде сказал: «...вдруг ребёнка стало много». Учёные довольно часто называют начало XX в. «коперниковским переворотом в педагогике». Именно в этот период исследования проблем детства выходят на передний план в педагогической науке. В них уже не идёт речь только о дисциплине, обязанностях ребёнка, ученика. Внимание учёных, родителей, педагогов привлекали, прежде всего, такие проблемы, как развитие ребёнка, его индивидуальность, творчество.

Новое воспитание открывало ребёнка, обосновывало необходимость его развития, искало психологические ключи к познанию человека и способов управления им. Ребёнок приобрёл ценность сам по себе, право на уважение к себе. Он перестал быть человеческой ценностью, на которую обращали внимание только в проекции на будущее, во взрослой жизни. Детство не было уже только периодом, который предшествовал взрослости.

Ребёнок появился в общественном пространстве с различными атрибутами детского мира: детской литературой, детской культурой, детской одеждой и др.

Движение «нового воспитания», выдающиеся педагоги междувоенной эпохи Януш Корчак, Мария Монтессори, Овидий Декроли, Селестен Френе, Эллен Кей, София Русова, Станислав Шацкий и другие сделали всё возможное для того, чтобы мир взрослых не только воспринял ребёнка, но и уважал, и ценил его со всеми сильными и слабыми сторонами. Ребёнок должен был получить достоинство, уважение и права. Став центром семейной и общественной жизни, ребёнок должен был не только освещать обыденность повседневной жизни, но и давать надежду на создание лучшего мира из-за ребёнка, вокруг ребёнка.

Эти первые исследования детства зачастую основывались на наивном сциентизме. Простые средства диагностики, измерения развития мышления и речи должны были открыть тайные закономерности развития ребёнка. Бихевиоризм как новая теория психологии развития вызывал восхищение и порождал надежды на научные методы воспитания. Вера в науку перемешивалась с различными мифами о ребёнке, родителях, семье. Больше внимания акцен-

тировалось на значении биологических и психологических факторов в развитии детей. В указанный период достаточно распространённой была вера в то, что благодаря соответствующим методам развитие ребёнка можно направить в такое русло, которое позволит человеку в будущем лишиться своих слабостей.

Педагогическое течение «нового воспитания» по своему содержанию было достаточно разнообразным, в нём сосуществовали различные воспитательные идеологии, концепции, системы. Довольно часто недооценивалось значение общественных факторов, деформировалась роль духовной сферы и религиозного воспитания детей. С одной стороны, воспитание стало более прагматичным и методичным, а с другой – можно было наблюдать своеобразный романтизм, когда желаемое выдавалось за действительное и не находило научного обоснования и не подтверждалось педагогической практикой.

Новое воспитание открывало ребёнка и детство. Ребёнок стал звездой в общественном сознании, но это была одинокая звезда. Ведь достаточно мало внимания уделялось семье, матери, учителю. Педоцентризм не только ценил, но и переоценивал возможности и значение ребенка, выстраивал необоснованные мифы и видения.

В скором времени экономический кризис 30-х годов XX века и вторая мировая война развеяли эти мифы. Ребёнок перестал быть центром общественного внимания общества. Он стал, прежде всего, сиротой, жертвой насилия.

Во второй половине XX в. проблемы детства и ребёнка снова сфокусировались в центре внимания общества в контексте студенческих движений и революций 60-х годов, прокатившихся по западным университетам. Эти молодёжные протесты были также наступлением на закоренелые традиционные институты, школу, семью, церковь. В центре критики оказалась и педагогика, особенно западноевропейская социальная педагогика. Альтернативой для доминирующих в то время властных образовательных институций была эмансипация разного рода общественных групп и общественных меньшинств. К ним относились, в частности, и женщины и дети.

Ребёнок вновь оказался в центре внимания педагогов, родителей, общественных деятелей. Эмансипационные изменения существенно повлияли как на деятельность университетов, государственных и общественных образовательных институций, так и на саму педагогику. Эмансипация отвергала дидактический формализм, отрицала доминирование различных статистических исследований по проблемам воспитания. Кроме того, проблемы детства оказались в центре внимания общества. Исследования детства вновь актуализировались. Новое содержание приобрели компаративистические исследования в Европе и в Америке. Тематика детства в общественно-

политическом и культурном контексте поставила ряд вопросов, которые были новаторскими и интересными.

Вместе с тем эти идеи не всегда доходили до отечественных учёных и педагогической общественности, а если всё же попадали в их поле зрения, то через призму критических работ, в которых доминирующей была идеологическая составляющая. Нельзя сказать, что наши учёные не имели возможности ознакомиться с педагогическими исследованиями, проводившимися в Западной Европе; речь идёт, скорее всего, об отсутствии понимания тех общественных процессов и явлений, которые всколыхнули западный мир в 60-х годах XX в. Ведь они принадлежали к общественным теориям другой среды, которая, в свою очередь, представляла иную методологическую парадигму.

Молодёжные протесты 60-х годов совпали с критикой существующей к тому времени эмпирической педагогики. Традиционные статистические исследования служили провластным интересам. Кроме того, уровень практического применения их был низким.

Альтернативой эмпирической педагогики стала эмансипационная педагогика (лат. эмансипация – освобождение сына из-под власти отца), возникшая в немецкой педагогике как составная критической теории (Франкфуртская школа). Представители этой школы поддерживали критический анализ общественных основ теории воспитания, в частности в отношении тех зависимостей и противоречий, которые тормозили развитие молодого поколения. В этот период в западных странах появились альтернативные школы, профессора, журналисты, художники и т. д. Другой альтернативной общественной теорией 60-х годов была теория обыденности (нем. Alltagstheorie), в основе которой были такие методы исследования, как герменевтический и этнометодологический анализ педагогических явлений. Оба альтернативных направления стали базовыми в антипозитивистском переломе в гуманитарных науках в Западной Европе. Они легли в основу ренессанса исследований по проблемам детства, значительно оживившемуся в 80-х годах XX в. в западноевропейских странах. Фундаментальной категорией этих исследований становится «детский мир», как отдельная общественная форма. В этих исследованиях основное внимание акцентируется на феноменологии. Благодаря этому исследования по проблемам детства должны были стать практичными, естественными, связанными с жизнью.

Общественные трансформации, методологические и парадигмальные изменения привели к выделению новой аналитической категории, которой стало детство. Вместе с тем, детство потеряло свою психологическую выразительность, как это было во времена «нового воспитания». На первый план в 80-е годы выходят общественно-культурные и исторические аспекты детства. Такое изменение ак-

центов в научных исследованиях по проблемам детства было неслучайным. Именно в этот период в гуманистических науках Западной Европы доминирующую роль начинает играть французская школа исторической социологии. Особое внимание обращалось как на развитие взрослого человека, так и ребёнка в частности. Согласно традиции этой школы Средневековье стало рассматриваться как колыбель современного общества. Наиболее фундаментальным трудом этого периода стала работа «Ребёнок и семейная жизнь при старом порядке» Филиппа Арьеса, известного французского учёного-социолога. В своём исследовании Ф. Арьес приходит к выводу о том, что детство не менялось – менялся культурный образ детства и его место в семье, школе, обществе. Чрезвычайно важным элементом этого изменения стало распространение образования и тесная связь детства со школой. Учёный был убеждён, что детство является производением культуры. Именно культура открыла и создала образ ребёнка. Детство вписывается в любое историческое и биографическое время. Вместе с тем детство вписывается и в пространство, которое представлено домом, школой, городом, селом, обществом в целом. Имея свои пределы, детство одновременно является динамической и переменной категорией, которая создаётся именно детьми. Она является общественным миром ребёнка через его детское мышление, деятельность и опыт. В этих определениях довольно отчётливо прослеживается теоретический контекст детства, его связь с феноменологией и эмансипационной педагогикой. Ребёнок становится активным субъектом, который создаёт свой собственный общественный мир. Он активно обживает своё пространство: дом, двор, улицу, школу. Творит собственную жизнь, тем самым осуществляя миссию. Этот этап нового видения детства совпадает по времени с общественным движением эмансипации ребёнка. Кроме того, значительно усиливается со стороны общества критика семьи, школы, воспитательных и образовательных институтов. Главным стержнем этой критики становится категория насилия. Появляются различные альтернативные взгляды относительно воспитания ребёнка. Общественный опыт всё теснее переплетается с наукой, которая не только диагностирует общественные явления и проблемы детства в частности, но и ищет эффективные пути реализации новых идей. Академическая среда большинства западных стран активно включается в поддержку детских движений, инициирует исследовательские программы, имеющие практическое направление. В исследованиях детства доминантной становится категория *praxis*, объединяющая практику с наукой, олицетворяющая общественную деятельность во благо семьи. Этот этап развития исследований детства продемонстрировал, с одной стороны, усиление внимания общества к проблемам ребёнка, его прав и свобод, а с другой – засвидетельствовал отрицательные стороны детской роли: насилие, сек-

суальные домогательства, эксплуатация детского труда и т. д. Вместе с тем в этот период было акцентировано внимание на необходимости рассматривать ребёнка как активного субъекта общественной жизни. Важной вехой для анализа исследований детства стало завершение XX-го – начало XXI века. Ведь завершилось столетие, которое, по определению Эллен Кей, должно было стать «веком ребёнка». В это время произошёл ряд событий, позволивший глубже обсудить проблемы ребёнка и детства. Всемирный конгресс детства, крупномасштабные научные конференции были прекрасной возможностью для подведения итогов различных мероприятий и исследований, связанных с ребёнком и детоцентризмом. Можно выделить главное в этих исследованиях, которое заключалось в том, что: 1) детство стало общественной категорией; 2) детство является важным фактором, модифицирует общественные процессы; 3) детский мир и детские взаимоотношения имеют свою специфику и требуют специального методологического подхода; 4) дети выступают активными конструкторами собственной жизни. Современные педагоги, в частности Йенс Квортруп [5], обращают внимание на довольно распространённые в последнее время парадигмы исследовательских студий, которые нашли отражение в различных типах исследований. На первом месте здесь находятся сравнительные исследования. Они показывают детство в разных временных и территориальных перспективах. Среди них достаточно развитыми являются, в частности на Западе, исследования истории детства и этнопедагогические основы воспитания ребёнка в разных странах, культурах и цивилизациях. Ко второму типу относятся исследования жизни и социализации ребёнка и взрослого. Эти исследования имеют преимущественно теоретическую направленность. Они касаются психологических теорий развития человека, в которых сосредоточен как детский, так и взрослый опыт жизненного периода. В этом случае сочетаются элементы детской социологии с образованием взрослых, анализируются связи между школьной жизнью ребёнка и его будущей профессиональной и общественной ролью. В другой перспективе биографические исследования касаются и экологических теорий развития ребёнка. Жизнь человека проецируется на пересечённой вертикальной биографической (жизненной) оси и горизонтальной оси, которая иллюстрирует жизненную среду, или так называемую экологическую нишу. Третий тип исследований детства, наряду с биографическим и историческим анализом, находится на грани педагогики, социальной работы и общественной политики. Сюда относятся разного рода социологические опросы, рапорты, региональные и международные программы, касающиеся социального положения ребёнка, условий его жизни и правового статуса. В основном эти исследования направлены на то, чтобы сформировать эффективную политику властей по проблеме ребёнка и детства. В

частности одной из первоочередных задач этих исследований стала разработка индекса человеческого развития и способов решения социальных проблем, связанных с детьми и детством. Педагоги же сосредоточивают своё внимание прежде всего на интерпретациях сути воспитания. В частности рассматриваются три модели, которые определяют отношения между концепцией ребёнка и воспитательными задачами.

Первая, так называемая «модель дефицитов», концентрируется на том, чего ребёнку не хватает, чего еще нет, или что ожидается.

Вторая – модель равенства, сообщества, партнёрства и диалога взрослого с ребёнком. Равенство является одновременно взаимным обменом чувствами, знаниями, опытом между детьми и взрослыми. Сложно говорить о симметричности этих отношений, но каждый из участников выступает в ней субъектом.

Третья модель оторвана от мира взрослых. Ребёнок является автономным, его развитие – результат его собственных планов, выбора и действий. Иногда эту модель ещё называют самовоспитанием или самосоциализацией. Таким образом, можем сделать вывод, что со сменой модели ребёнка и детства меняются и концепции, и методы воспитания. Изменяются также воспитательная практика, методология исследования, а также различные наррации детства. Каковы перспективы будущих исследовательских студий по проблемам ребёнка и детства?

1. Претерпевает изменения в первую очередь сам субъект исследований. Ведь это уже не только ребёнок, а человек, человеческая личность, которая рассматривается с философской, религиозной или психолого-педагогической точек зрения, это цельная общественно-культурная категория – детство. Современные исследования ориентируются, скорее всего, на детей как общественную группу, или общественное меньшинство. С одной стороны, эта генерация характеризуется определённым общим опытом и ценностями, а с другой стороны, она не является однородной. Дети, так же как и взрослые, являются общественной группой. Не существует абстрактных детей. Есть мальчики, девочки, бедные, богатые дети, сельские, городские, больные, здоровые, дети мигрантов, беспризорники и т. д. Каждая из этих групп имеет свои проблемы, собственным образом выстраивает свою жизнь и планирует будущее.

2. Детство постепенно теряет мифологический образ. Дети всё больше лишаются защиты и привилегий. Детство перестаёт быть периодом, предшествующим взрослости. Дети интегрируются во взрослые структуры и имеют в них свои задачи: строят собственную жизнь, используют различные средства как в семье, так и в среде, в которой живут, познают последствия собственных действий, учатся ответственности. У них всё меньше детства и больше гражданственности.

3. Меняется пространство детства. Современного ребёнка видим всё больше не только дома, в семье, но и в публичной сфере. В частности, в политике, экономике, религии, культуре и т. д. С одной стороны, эта публичная сфера стала открытой для детей, а с другой стороны, исследователи детства обращают внимание на то, что ребёнок в этой сфере ведёт себя как взрослый человек, взрослый потребитель, взрослый пассажир и т. д.

4. Вместе с тем для детей существует и предназначена только для них публичная сфера, которая отделена от мира взрослых. Эта сфера создана только для них, она имеет присущие только ей нормы и правила. Такой институцией является школа. Современное детство всё больше перемещается из семьи в сторону школы. В целом школа остаётся традиционной, скорее, консервативным институтом, не подверженным быстрым изменениям в системе обучения и воспитания. Это может показаться парадоксальным явлением, но этот консерватизм одновременно можно трактовать как сильную сторону школы. Именно благодаря ему школа в течение длительного времени способна сохранять свой типичный характер, микроклимат, общественную иерархию отношений, присущих учащимся и учителям. Школа культивирует традиционный характер детства, становится его фундаментом. Именно школа вместе с семьёй остаются наиболее важными институтами, которые занимаются проблемами ребёнка и детства.

5. Изменяется также время ребёнка и детства. Это касается как исторического, так и реального времени. Абстрактный, глобальный ребёнок живёт в мире неограниченных возможностей. Новые медиа, визуализация образов позволяют ребёнку достаточно легко удалить часовой вектор. С другой стороны, конкретный ребёнок принадлежит к определённой культуре и определённому времени. Это может быть ребёнок, переживший войну, кризис, гуманитарную или экономическую катастрофу т. д. Нельзя понять детство вне его временного контекста.

6. Меняется возрастная периодизация детства. Если раньше традиционное детство представлялось сквозь призму психологических категорий, оно принадлежало этапам развития ребёнка и подростковый период считался окончанием детства, после которого наступал этап молодости, то в современных педагогических исследованиях появилась ещё одна категория общественного возраста: 9–11 лет – период вхождения ребёнка в общественную жизнь.

Современные европейские программы, мероприятия Совета Европы, ЮНЕСКО, которые направлены на общественную политику в отношении ребёнка и детства, акцентируют внимание на противоположных возрастных границах детства. Особое внимание сосредотачивается на периоде, связанном с рождением ребёнка и первыми месяцами его жизни, а также на позднем детстве, на грани перехода

к взрослости (в этом случае детство рассматривается в виде определённого социального статуса лиц, зависимых от семьи). Оба эти периода детства, наиболее ранний и самый поздний, привлекают внимание современных исследователей. Если первый период связан с европейскими программами позитивного родительства, в другом ярко отражаются актуальные черты современного детства, прослеживается автономия детей, их проекты и планы на будущее, формирование собственного мировоззрения. В позднем детстве внимание исследователей привлекают такие проблемы, как социализация семьи, адаптация молодёжи в социум через формирование собственной жизни и внесение индивидуального и коллективного вклада в общественные изменения.

Можно дискутировать относительно того, насколько очередные изменения и переломные этапы человеческого бытия подтверждают мнение о присутствии детей в процессах общественного развития и их участие во всём, что делается для детей и ради детей. Могут также возникать вопросы относительно присутствия этих тенденций в научных исследованиях и академических дискуссиях о проблемах детства. Однако самой сложной задачей является выяснение того, насколько эти переломные этапы, изменения и тенденции относятся к этому выделенному исследовательскому полю, ведь они отражают и характеризуют закономерности развития общественных наук и парадигмальные изменения в педагогике.

Библиографический список

1. M. du Bois-Reymond, H. Sünker, H.-H. Krüger. *Childhood Research, the Politics of Childhood and Children's Lives in Europe: An Introduction*. W.: Childhood in Europe. – New-York, Washington: Peter Lang, 2001.
2. Śliwerski B. *Pedagogika dziecka. Studium pąjdocentryzmu*. – Gdańsk: Pedagogika GWP, 2007. – 240 s.
3. Ariès F. *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*. – Paris: Edition su Seuil, 1973. – XX. – 504 p.
4. Smolińska-Theiss B. *Stulecie dziecka: między mitem a zniewoleniem: W służbie dziecku – blaski i cienie*. – Lublin: Katedra Pedagogiki Rodziny KUL, 2003. – 240 s.
5. Quortrup J. *Soziale Definition der Kindheit // Handbuch der Kindheitsforschung*. – Luchterhand, 1993. – 121 p.

ДЕТСТВО В КИНЕМАТОГРАФЕ

А. А. Бесчасная

Санкт-Петербургский государственный институт психологии и социальной работы, г. Санкт-Петербург, Россия

Summary. The theme and the problems of children present in the various spheres of society, including in the cinema. In the cinema theme of childhood is manifested in the ontological, psychoanalytical, sociological and other aspects. Domestic and foreign cinema has a lot of examples that illustrate these aspects.

Key words: childhood, movies, psychoanalysis, imagination, social awareness, social structure, ontology, reality, sociology.

Кино зародилось в Европе в период научно-технического, экономического и политического подъёма. Одновременно происходили изменения и в научной сфере: психология оформилась в самостоятельную науку, отделившись от философии и положив начало новому направлению – психоанализу. Публикуются работы З. Фрейда о бессознательном и толковании сновидений. Возникновение социологии побудило ученых к исследованию сложных социальных феноменов. Достижения научно-технического прогресса – электричество, автомобиль, телефон – в корне изменили бытовавшие представления о средствах коммуникации, открывая перед человеком новые возможности использования знаний. С момента своего появления кино никого не оставляет равнодушным – ни массового зрителя, ни интеллектуалов из различных областей знаний, исследующих и обсуждающих его природу, его влияние на человека и общество.

Конец XIX века был ознаменован значительными переменами в жизни человечества; появление кино сопровождалось повышенным интересом, с ним связывались большие ожидания. «Магическое» действие кино, воспроизводящего жизненные эпизоды так, как если бы они были подлинными, превращало его в средство выражения общественного сознания. Обращаясь к социальным проблемам, кино становилось воспитательным, информативным и пропагандистским инструментом.

Одновременно с тенденциями гуманизации науки и жизни, развитием общественных наук, обращением к проблемам человека, человеческой души наблюдается возросший интерес к жизни, проблемам, внутреннему миру юного поколения. Эта проблематика ярко отражается в раскрытии темы детства в кино.

Краткий обзор образов детства в кино можно провести по таким аспектам, как отражение реальности и воображения, а также психоанализ и социологический анализ.

Детство в кино как отражение реальности. Кинематограф обладает богатыми ресурсами отображения реальности. В этом заключён познавательный (онтологический) принцип кино. Он отражает

способность кино связывать реальность и образ, поэтому кино явилось «окном, распахнутым в мир». Благодаря кинематографическим образам детей и детства появилась возможность показывать истину вещей и осмысливать реальность. Так, Михаил Ромм в своём знаменитом документальном фильме «Обыкновенный фашизм» именно через образы детей передаёт своё восприятие истории, отношение к политике, взгляд в будущее. Этой же теме (фашизму) посвящён и фильм «Эксперимент 2. Волна» режиссёра Денниса Ганзеля. Режиссёр на экране смоделировал ситуацию формирования и функционирования тоталитарной системы посредством участия детей, чем красноречиво показал глубокое понимание детьми механизмов авторитарных режимов и несовершенство взаимоотношений в либерально-демократических обществах.

Детское воображение в кино. В данном аспекте сливаются две важные особенности: кино как художественное явление, для создания которого обязательно необходимо воображение, и воображение как необходимый психический процесс в развитии ребёнка. Данные особенности взаимодополняют и создают на экране органическое целое, в котором кино есть собственно воображение и образа ребёнка, наделённого воображением и фантазией. Кино помогает раскрыть воображаемый ребёнком мир. На экране появляется мир в новой системе координат, наполненный нестандартными (непривычными) оценками, отношениями, моделями взаимодействия. Этот мир переполнен сфантазированными ощущениями и идеями ребёнка. А так как кино само по себе является продуктом воображения и фантазии режиссёра, то моделирование воображения детей на экране представляется органично и естественно («Алиса в стране чудес», «Приключения Петрова и Васечкина», «Приключения Электроника»).

Достаточно близкий к предыдущему аспект для рассмотрения детства и детей в кино – это психоаналитический анализ. Посредством сюжета кино бессознательное приоткрывает себя и становится доступным для наблюдения. Кино показывает действие бессознательного у ребёнка, кроме того, образ детства и детей просматривается в контексте психоанализа как отражение «травм детства». Душевные травмы, полученные героями в детстве, способствуют формированию комплексов, периодически проявляющихся в сюжетах и характерах персонажей фильмов. В основе кульминаций и разгадок многих сюжетных линий кино находятся психические проблемы и тревоги, полученные киногероями в детстве. Наиболее яркими примерами и глубоко раскрывающими проблему могут стать глубоко психоаналитичные фильмы Федерико Феллини «8 1/2» и «Амаркорд», «Земляничная поляна» Ингмара Бергмана, «Дурное воспитание» Педро Альмодовара. Сильный психоаналитический компо-

нент демонстрирует в своём творчестве Андрей Тарковский в «Зеркале» и «Ивановом детстве».

И последнее, образы детей и детства в кино являются предметом анализа социологии. Так как кино – это одно из социальных явлений, то, следовательно, оно становится индикатором социальных изменений, экономических трансформаций, средством передачи культуры и идеологии. Каждый фильм о детях или с участием детей отражает менталитет, психологию, детскую субкультуру в данный исторический момент. Ингмар Бергман в своём последнем фильме «Фанни и Александр» создаёт своеобразный мир ребёнка, полностью историчный, с одной стороны, и фантастический, смешивающий мысленные образы и реальность, с другой.

Посредством кино исследуются проявления социальной структуры и социальной дифференциации внутри детского общества, прогнозируются возможные тенденции развития общества. Например, фильм «Оливер Твист» посвящён описанию жизненных хитросплетений, с которыми сталкивается главный герой в условиях становления и формирования индустриального общества. В отечественном кинематографе хотелось бы упомянуть фильм режиссёра Ролана Быкова «Чучело», который посредством конфликта в детском сообществе достоверно передал ситуацию, сложившуюся в российском обществе в преддверии «лихих 90-х». Ситуация аномии в России в конце XX в. зародилась в относительно благополучные 70–80-е годы. Лживость идеалов, провозглашаемых с трибун, не соответствие их реальной жизни тонко прочувствовали дети-подростки. Добро оказывается беззащитным, а надпись «Чучело, прости нас!» легко стирается с доски и из памяти.

Таким образом, кино является широким полем исследовательской деятельности в области изучения образа детства. И подчас невозможно провести жёсткий водораздел в анализе раскрываемых аспектов кино, в которых сюжетные линии проходят сквозь детство. Ребёнок и детское сообщество представляют собой единый организм с обществом. События в жизни общества неизменно находят своё отражение в жизни отдельно взятого ребёнка, в его мироощущении детства. Тема детства представляет интерес и безграничное поле для кинематографа (режиссёров, сценаристов, актёров), способствуя подтверждению актуальности этой деятельности.

МАТЕРИНСТВО И ДЕТСТВО В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ РУССКОГО И СОВЕТСКОГО ИСКУССТВА

Л. А. Соловьёва

Елецкий государственный университет им. И. А. Бунина,
г. Елец, Россия

Summary. In the proposed article states on the promotion and protection of maternity and child in Russia of XIX-XX centuries, for example, the materials of the fine arts (poster). Among the variety of graphic works of Russian and soviet art of the subject of motherhood and childhood is a rich artistic heritage, reflected in the work of D. A. Bulanova, S. A. Vinogradova, V. V. Lebedeva, N. N. Поманского and etc.

Key words: marriage and family relations, motherhood, poster, family.

Первые десятилетия XXI столетия в России были посвящены проблемам материнства и детства. Вышеуказанным проблемам уделяется большое внимание, органами власти, общественности и религиозными организациями (социальная концепция Русской Православной Церкви), это связано с тем, что в научной литературе и средствах массовой информации всё чаще стали говорить о «кризисе семьи». Под кризисом семьи понимают не только ценностный кризис семьи, когда семья перестаёт быть ценностью для людей (отказ от вступления в брак и рождения детей), но и негативные явления в области брачно-семейных отношений (распространение идеала однодетной семьи, невыполнение семье функций, ослабление родственных связей и многое другое). Для улучшения сложившейся ситуации органами власти была разработана семейная политика, направленная на поощрение института материнства и создание здоровой семьи. От «здоровья» семьи во многом зависит, каким общество будет в дальнейшем, поскольку в семье происходит процесс знакомства с социальными ценностями, нормами, традициями, религиозной практикой, образцами поведения, передаётся опыт от старшего поколения к младшим.

Проблемам семьи, материнства и детства посвящено немало работ теоретического и прикладного характера в социально-гуманитарных науках (демография педагогика, социология), а в качестве дополнительного (прикладного) материала «характер семейных отношений в различные исторические эпохи широко представлены в художественной литературе, искусстве» [1, с. 250].

В творчестве русских писателей-реалистов (А. С. Пушкин, Н. В. Гоголь, А. Н. Островский, И. С. Тургенев, Л. Н. Толстой и др.) встречаются проблемы социально-бытовой сферы жизни и брачно-семейных отношений. Л. Н. Толстой является защитником семейных ценностей. Пафос его романа «Анна Каренина» был направлен против бюрократизации и формализации семейно-брачных отношений. Л. Н. Голубева пишет: «Вронский не был способен к браку в

силу отсутствия семейного воспитания, и в своём отношении к Анне Вронский воспроизводит модель семьи как формального союза отчуждённых личностей...» [2, с. 23].

Произведения изобразительного искусства содержат в своих сюжетах разнообразную брачно-семейную тематику, которая включает в себя изображения брака, семьи и элементов пропаганды материнства и физического здоровья детей в русском и советском плакате. Под плакатом принято понимать «броское, как правило, крупноформатное, изображение, сопровождаемое кратким текстом, сделанное в агитационных, рекламных, информационных или учебных целях» [3].

В связи с изменениями в политической и общественной жизни Советской России роль плаката изменяется (ранее он использовался в рекламных целях), теперь он начинает использоваться в агитационно-пропагандистских и обучающих целях.

Советский плакат 30-х годов был обращён к женской аудитории. На плакатах можно было увидеть разнообразные женские образы, например: Г. М. Шегаль. «Долой кухонное рабство! Даешь новый быт!» (1931), М. Ф. Бри Бейн «Работница, борись за чистую столовую, за здоровую пищу (1931), В. С. Сварог «Делегатка, на ударную уборку полей!» (1930). Обращение к женщине как главной героине объясняется тем, что в послереволюционном обществе женщине отводилось иное место, она (женщина) становилась активным строителем нового социалистического общества.

Серия плакатов по охране материнства и детства была направлена на поощрение института материнства и детства в России XX века. Правовые основы институт материнства и детства появились после прихода к власти Советов, в этот период времени происходит уравнивание трудовых прав женщины и мужчины. Кодекс Законов о Труде 1922 года в целях защиты здоровья и интересов матери и беременной женщины устанавливал ряд ограничений, связанных с их трудовой деятельностью. Беременная и кормящая грудью женщина получила право не выходить на сверхурочную и ночную работу. Кормящая мать кроме перерыва на обед получала дополнительный перерыв для грудного вскармливания ребёнка, а женщина, начиная с пятого месяца беременности, могла отказываться от командировок и т. п.

Отдел охраны материнства и младенчества Наркомздрава проводил работу, направленную на медицинское и педагогическое просвещение народных масс при помощи регулярных передвижных выставок «Огромную роль в реализации этой программы в 1921–1927 годах сыграли плакаты и открытки, ... А. С. Соборова, А. И. Коморова и К. В. Спасского» [4, с. 6]. На плакатах Наркомздрава были изображены различные сюжеты на тему «охраны материнства и

детства». Это и грудное вскармливание ребёнка, воспитание и образование подрастающего поколения, здоровье матери и др.

Графические работы С. Ягужинского пропагандировали новую форму медицинского обслуживания молодых матерей, таких как женская консультация, что позволяло улучшить здоровье не только матерей, но и детей. В 1925 году им была сделана работа «Дети не должны умирать!»

Медицинские плакаты Галины Константиновны Шубиной играли важную роль в санитарном просвещении молодых матерей «Наши дети не должны болеть поносами, 1940, «Расти здоровым», 1954 и др.

Особое внимание в медицинских плакатах уделяется пропаганде грудного вскармливания. Этой теме посвящены работы П. С. Голубя «Кормите ребёнка грудью», 1947 и Н. Валерианова «Кормите ребёнка грудью», 1957 и др.

В первой половине XX века начали издаваться детские журналы и книги. Вышедший в 1928 году плакат Н. Н. Поманского «Чем ребят бранить и бить – лучше книжку им купить» был ориентирован на решение таких социальных проблем, как детское образование и воспитание в сельской местности.

В последующие годы с помощью плаката велась борьба с такими социальными проблемами, как пьянство и курение. Д. А. Буланов «Папа не пей!», 1930, Неизвестный художник «Курение табака дорогое и вредное дело для здоровья и хозяйства...», 1930, Н. Игнатьев «Табак – яд. Брось курить!», 1957 и др.

В послевоенные годы тема материнства и детства занимает одно из важнейших мест в советском плакате. В этот период работают такие авторы, как В. И. Говорков, В. Н. Ёлкин, В. В. Сурьянинов, Н. Н. Жуков и др. Последний из указанных авторов в 1947 году выполняет плакаты, где главной темой является усыновление семьями детей, потерявших родителей в годы ВОВ.

Широкий диапазон социальных тем в русском и советском плакате (материнство, детство, образование и воспитание) позволил руководству страны вести обширную агитационную работу среди сельского и городского населения страны в области социальной политики.

В современной России место агитационного плаката занимает социальная реклама, которая позволяет не только привлечь внимание к проблемам социума, но и сообщить о социальных инициативах властей в области материнства и детства. Помощником в семейном воспитании может стать и искусство во всех его направлениях (живопись, кинематография, литературные произведения), так как оно (искусство) одновременно является не только источником познания, но и средством эстетического воздействия.

Библиографический список

1. Воробьёв К. А. Социология: учебное пособие для вузов. – М.: Академия Проект, 2005.
2. Голубева Л. Н. Девальвация семейных ценностей в сознании молодёжи как отражение современного состояния семейно-брачных отношений в России XXI века //Альманах современной науки и образования. – Тамбов: Грамота. 2010. – №11 (41): в 2-х ч. – Ч. 1. –С. 21–23.
3. Электронный ресурс URL <http://ru.wikipedia.org/wiki> (дата обращения 12.04.2011)
4. Материнство и детство в русском плакате. – М.: Контакт-культура, 2006. – 158 с.

ЗАЩИТА МАТЕРИНСТВА И ДЕТСТВА

М. А. Бутаева

Дагестанский государственный университет,
г. Махачкала, Республика Дагестан, Россия

Summary. The article addresses the issues of protection of motherhood and childhood. Tells about the family crisis in modern society. The most pressing social problems of families today are expressed in the dramatic socio-economic stratification of society, the deteriorating state of health of the population, natural population decline, in fundamental changes in traditional roles of family members.

Key words: motherhood, childhood, family and social problems.

Защита материнства и детства принимает на себя груз негативных последствий осуществляемых в стране реформ. Острота воздействия негативных последствий кризисной ситуации в значительной степени зависит от слаженного взаимодействия всех систем социально-экономического механизма, возможностей социально-правовой защиты их предупреждать и смягчать, сдерживать процесс обеднения населения, содействовать адаптации семьи к новым социально-экономическим отношениям.

Поэтому проблема социально-правовой защиты материнства и детей остаётся актуальной. Смысл и назначение государственных мероприятий по социальной поддержке материнства и детства состоит в том, чтобы с помощью нормативно-правовых, экономических, финансовых, социально-психологических и организационно-технических средств и рычагов осуществлять поддержку и помощь остро нуждающимся семьям.

Социальное развитие материнства и детства во все времена постоянно находилось в центре внимания передовой общественной мысли, прогрессивных политических деятелей и учёных начиная от древних философов и заканчивая современными реформаторами. И это неудивительно. Материнство и детство представляют собой

сложную систему социального функционирования человека, один из основных институтов общества.

Сегодня в России свыше 40 млн семей [1, с. 23]. Семья, по определению А. Г. Харчева, – это малая социальная группа общества, основанная на супружеском союзе и родственных связях (муж, жена, родители (мать, отец), дети и друзья – родственники), на совместном ведении общего хозяйства и взаимной моральной ответственности [8, с. 11].

Семья находится в движении, меняется не только под воздействием социально-политических условий, но и в силу внутренних процессов своего развития. Вот почему она является одной из важных сфер и одним из главных объектов изучения практически всех наук.

Современная семья переживает сложный этап эволюции – переход от традиционной модели к новой. Существенно меняется роль семьи: 67 % составляют простые семьи, состоящие из супружеской пары с детьми или без них. Число родившихся в таких семьях не позволяет обеспечить простое воспроизводство численности населения. Растёт число детей, родившихся вне брака. С 2001 по 2006 г. оно возросло с 13,5 до 23 % [5, с. 59].

Сокращается число заключённых браков, большинство разводов приходится на молодые семьи. Число семей, где расторгнут брак, но есть дети, составляет почти 70 % от общего числа [5, с. 61]. Изменяются виды семейных отношений, иными становятся система власти и подчинения в семейной жизни, роли и функциональная зависимость супругов, положение детей. С 1996 г. по 2006 г. родилось почти на 6 млн детей меньше, чем за предыдущие 10 лет. Количество молодых людей в возрасте до 16 лет сократилось на 3 млн, т. е. почти на 10 %. Детское население страны составляет в настоящее время около 39 млн человек. В ближайшие 2–3 года детей в школах станет на 33 % меньше. В 2009 г. число выпускников составит 1,3 млн, а количество мест для приёма в вузы и учреждения профтехобразования – 1,7 млн [7, с. 78]. Отпадёт необходимость во вступительных экзаменах и платном образовании.

Социологические исследования репродуктивного поведения семей в последние 30 лет определили печальную закономерность: более состоятельные классы общества испытывают гораздо меньшую потребность иметь детей, чем менее состоятельные. В 2003 г. в стране родились 1,8 млн детей, в 2004 г. – 1,6 млн, в 2005 г. – всего 1,4 млн [7, с. 179]. Если прирост населения в России будет оставаться таким, то через тысячу лет от 148 млн россиян останется менее 150 человек.

Семья как фундаментальный социальный институт сталкивается с непониманием тех сил, которые формируют сегодня процесс её развития. Поэтому семья выступает в качестве социального института в последней инстанции, обеспечивая своим членам эконо-

мическую, социальную и физическую безопасность; заботу о малолетних, престарелых и больных; условия для социализации детей, молодёжи и, важнее всего, объединяя своих членов чувством любви, общности и давая возможность делить с другими трудности и радости жизни.

Сущность семьи отражается в её функциях, структуре и ролевом поведении её членов. Важнейшими функциями семьи являются: а) репродуктивная; б) хозяйственно-потребительская; в) воспитательная; г) восстановительная [7, с. 59].

Средняя величина семьи за последние три десятилетия сократилась и составила 3,2 человека в городах и 3,3 в сельской местности. Как показали исследования, сокращение величины семьи за последние три десятилетия обусловлено следующими факторами: 1) ростом числа малодетных семей; 2) приростом числа молодых семей вследствие снижения возраста вступления в брак; 3) тенденцией к отделению молодых семей от родительских (нуклеаризация); 4) увеличением доли семей с одним родителем в результате разводов, смерти одного из супругов и рождения детей одинокими матерями [2, с. 112].

Одна из категорий семей, получающих поддержку государства, – это семьи с детьми-инвалидами. Следует назвать также семьи с родителями-инвалидами. Нуждаются в поддержке, кроме того, и семьи, взявшие детей под опеку (попечительство). Следующая многочисленная категория семей с объективно ограниченными материальными возможностями – это многодетные семьи. Их численность постоянно сокращается и составляет в настоящее время около 2 млн [4, с. 34]. Также в трудных материальных условиях находятся семьи с малолетними детьми (в возрасте до трёх лет). Таких семей около 6 млн [4, с. 34]. В особом положении находятся студенческие семьи с детьми. Фактически они являются иждивенцами родителей (в большинстве случаев). Помимо этого, к семьям, нуждающимся в особой поддержке государства, должны быть отнесены семьи беженцев и вынужденных переселенцев. Проведение контртеррористической операции в Чечне в 1999–2000 гг. значительно увеличило количество таких семей.

По данным Всероссийского центра уровня жизни, наше общество выглядит так (в процентах) [3, с. 66]:

Таблица 1

Социальный слой	Россия		Москва		Дагестан	
	1998	2008	1998	2008	1998	2008
Бедные	47,8	34,0	16,5	9,1	52,6	46,0
Малообеспеченные	30,3	31,8	25,4	12,9	30,2	29,1
Средние	17,7	20,2	32,9	56,9	13,8	19,9
Богатые	4,2	14,0	25,2	21,1	3,4	5,0

У малообеспеченных на доходы приходится 2–2,5 прожиточных минимума, у средних – 6–7 прожиточных минимумов, у 20 % самых состоятельных граждан сосредоточено 60 % всех доходов [3, с. 67]. Разрыв в оплате труда между отраслями увеличился в 10 раз (по средней зарплате). В 42 (из 85) регионах России средний доход ниже или на уровне порога бедности [3, с. 67].

По данным департамента социального развития аппарата Правительства РФ, последствия повальной бедности – рост смертности, ухудшение здоровья, катастрофический рост алкоголизма, наркомании, числа беспризорных детей – представляют реальную угрозу национальной безопасности [6, с. 23].

В современных условиях за чертой бедности оказались не только социально уязвимые семьи (многодетные, неполные, семьи инвалидов и т. д.), но и семьи, считавшиеся прежде благополучными.

Таким образом, наиболее острые социальные проблемы семьи выражаются сегодня: в резком социально-экономическом расслоении общества; в постоянном дефиците государственного бюджета и невозможности социальной и географической мобильности; в миграции населения; в ухудшении состояния здоровья населения, в том числе и семьи, демографической ситуации, проявляющейся в естественной убыли населения; в фундаментальных изменениях традиционных ролей членов семьи, особенно женщин; в росте количества неполных семей; в повышении коэффициента иждивенчества; в насилии в семье, социальном сиротстве [6, с. 25].

На территории России проживает 77717 млн женщин, что составляет 53 % населения, 30 млн из них занято в народном хозяйстве [9, с. 129]. В соответствии с законом запрещено применение труда женщин на тяжёлых работах и на работах с вредными условиями труда. Однако удельный вес женщин, занятых в условиях, не отвечающих санитарно-гигиеническим нормам, в 2007 г. составил в промышленности 14,9 %, строительстве – 6, на предприятиях транспорта – 4,9, в организациях связи – 2,2 % от общей численности женщин, работающих в этих отраслях [9, с. 129].

Что касается структуры профессиональной деятельности в целом, то можно сказать, что она стихийно воспроизводит стереотип «женского предназначения». Так называемые «женские профессии» сформировались путём вынесения на макроуровень традиционных женских занятий в рамках семьи. Подавляющая часть представительниц прекрасного пола работает в торговле и общественном питании (62 % от числа работающих), здравоохранении и социальном обеспечении (81 %), народном образовании (79 %), в сфере культурного обслуживания (69 %) [9, с. 129]. Аналогичная ситуация в промышленности: женщины преобладают в таких её отраслях, как лёгкая и пищевая, фармацевтическая, швейная, прядильная и т. д. Причём здесь много профессий и рабочих мест с вредными и тяжё-

лыми условиями, а престиж и оплата труда невелики. В среднем по народному хозяйству заработная плата женщин более чем на треть ниже, чем у мужчин.

На руководящей работе в России преобладают мужчины. Женщины фактически вытеснены из активной политической жизни, из структур власти, отстранены от участия в разработке стратегии развития.

Библиографический список

1. Антонов А. И., Медков В. М. Социология семьи. – М., 2007.
2. Бабаева Л. В. Женщины в условиях социального перелома: работа, политика, повседневная жизнь. – М., 2008.
3. Вестник Государственной Думы ФС РФ. – М., 2008. – № 10. Многодетная семья: проблемы и пути их решения. – М., 2007.
4. Социальная работа / под ред. В. И. Курбатова. – Ростов-на-Дону, 2008.
5. Социальные показатели демографических процессов в России в 2005–2008 гг. – М., 2008.
6. Социология / под ред. В. Н. Лавриненко. – М., 2007.
7. Харчев А. Г. Современная семья и её проблемы. – М., 2008.
8. Чирикова А. Е. Женщина во главе фирмы. – М., 2008.

ФИЛОСОФИЯ СЕМЬИ И ДЕТСТВА В НАСЛЕДИИ П. А. ФЛОРЕНСКОГО

А. В. Бабаян

Северо-Кавказский социальный институт,
г. Ставрополь, Россия

Summary. This article are analyzed memoirs, sights of the Russian philosopher, the teacher of end XIX – first thirds XX centuries of Paul Aleksandrovicha Florenskogo, concerning families, the childhood. It is about the philosophy of family and P.A.Florenskogo's childhood, poorly investigated in pedagogics, but of great importance for. understanding a pedagogical heritage of the philosopher.

Key words: family, mother, father, childhood, children's attitude.

Особое место в педагогическом мировоззрении П. А. Флоренского (1882–1937) занимает семья. Два образа детства – образы отца и матери – связывали его с жизнью: отец как избавитель («к нему наиболее благодарное чувство как к избавителю»; «единство сына и отца в моём сознании было безусловным, и самый отец был для меня безусловным отцом, а я – его безусловным сыном») и мать как тайна жизни, причём тайна целомудренная. «Сдержанная, замкнутая, гордо-застенчивая в проявлении чувства, преувеличенно стыдливо прятавшаяся от меня уже с самого детства – когда кормила и вынашивала детей, она казалась мне с первых дней моего сознания существом особенным, как бы живым явлением природы, кормя-

щей, рождающей, благодетельной – и вместе далёкой, недоступной», – писал П. А. Флоренский [1, с. 17]. Материнство воспринималось им как тайна: «В ней я не воспринимал лица: она вся окружала наше бытие, всюду чувствовалась и была как-то невидима... Ибо сила моего анализа не может расчленишь аморфного, хотя и очень сильного, впечатления от матери, не может объективироваться, оно не может выразиться в слове» [1, с. 17].

П. А. Флоренский писал: «В матери я любил Природу или в Природе – Мать, *naturam Naturamtem* Спинозы. Я знал, что мать очень любит меня; и в то же время у меня было всегда чувство таинственного величия её...» [1, с. 19]. Около матери создавалась атмосфера, требовавшая поклонения. «Мать была для меня родными недрами бытия, но прижаться к ней, как к родной, было странным, неподходящим. Конечно, я говорю об этом преувеличенно. Конечно, я прижимался к ней, целовал её, но мне помнится, что она с каждым годом всё не то холоднее, не то смущённое встречала эти ласки...» [1, с. 18]. При этом маленький мальчик был очень ласков, постоянно всех целовал и гладил, не мог жить без ласк, не мог жить без тактильных ощущений родных ему людей. Приведённый выше фрагмент многое открывает в мироощущении детства, в философии П. А. Флоренского.

Он писал: «...В нашей семье были какие-то объективные поводы, может быть, не вполне сознаваемые и самими родителями, к установлению таких табу. Два-то рода мотивов тут были во всяком случае: один – нравственная *pruderie* (стыдливость), а другой – такое же, как у меня, ощущение тайн жизни, в особенности жизни семьи, и инстинктивная боязнь огрубить эти тайны, облекши их в слова и дозволить разговор о них. Но как бы ни было, в моём сознании строй семейной жизни был изысканен» [1, с. 74]. Он считал дом, семью живым единством, не «я», а «мы» – таково было отношение его семьи к внешнему, существующему за пределами семьи миру. Семья – это не только её члены, но и сам дом, и вещи, пришедшие в него: «Дома, библиотеки, вещей не продавайте без самой крайней нужды. Главное же мне хотелось бы, чтобы дом оставался долго в нашем роде, чтобы под крылом Преп[одобного] Сергия вы, и дети, и внуки ваши долго-долго имели крепость и твёрдую опору» [1, с. 21].

Цельность семьи создаётся её миссией, свойственной именно конкретной семье, то есть каждая семья имеет особое призвание. «Мне думается, – писал он, – что задачи нашего рода – не практические, не административные, а созерцательные, мыслительные, организационные в области духовной жизни, в области культуры и просвещения. Старайтесь вдуматься в эти задачи нашего рода и, не уклоняясь от прямого следования им, по возможности твёрдо держаться присущей нам деятельности» [1, с. 21].

Проблема историчности семьи – особая тема его размышлений. Семьёй он считал временную протяжённость существования целого рода, цепи предков и потомков, связанных общим историческим делом. Каждую личность, живущую сегодня, он считал «вписанной» в прошлое: «Я в лице моих предков». Обстоятельства его жизни в детстве, когда его семья жила довольно замкнуто и редко обращалась к своей собственной истории, заставили впоследствии П. А. Флоренского в письмах «Детям моим» написать: «Быть без чувства живой связи с дедами и прадедами – это значит не иметь себе точек опоры в истории. А мне хотелось бы быть в состоянии точно определить себе, что именно делал я и где именно находился я в каждый из исторических моментов нашей родины и всего мира – я, конечно, в лице своих предков. Этого-то вот знания я лишён был, хотя всегда чувствовал, сам не знаю почему, что род наш очень древний и что возможность такого исторического самоопределения для нас, Флоренских, не исключена по существу» [1, с. 14]. Феномен семьи, считал он, не в факте совместного проживания отцов и детей в конкретный промежуток времени, а всё прошлое – от первого её человека до существующего ныне и того, кто будет существовать впоследствии; семья – это то, что складывается веками, определяя характер, темперамент и способности каждого человека, это наполовину предначертанный путь личности.

Целостность семьи сама по себе – не самоцель: автономное существование той семьи, где он рос ребёнком, отстранённость отца и матери от мира остальных людей не принесла желаемого результата. Эту оторванность от людей как недостаток воспитания в детстве П. А. Флоренский чувствовал всю жизнь. Его отец принёс себя в жертву семье: «Да, в жертву, ибо семья была его идолом, его богом, а он – её жрецом и её жертвою. Задача семьи была изолироваться от окружающего. Наша жизнь была жизнью «в себе», хотя едва ли «для себя», – существованием, отрезанным от общественной среды и от прошлого» [1, с. 12–13].

Оторванность от окружающих людей и оторванность от прошлого («я рос без прошлого»; «и отец мой, и мать моя выпали из своих родов; и понятно, что нить живого предания выпала из рук их, а отчасти была просто выпущена»), считал П. А. Флоренский, создаёт фрагментарность человеческой жизни: она не цельна, не полна. Человек должен иметь «почву»: беспочвенная жизнь – жизнь без опоры. Это беспокоило его, когда он сам стал отцом большого семейства: «Молю Бога, мои милые, чтобы я сумел вас вырастить в более полнокровной, более почвенной жизни; дай Бог, чтобы все то, что я долгими усилиями и многими трудами сыскал для вас, пошло вам на пользу и чтобы вы не чувствовали той затруднённости дыхания в безысторической среде, какую испытывал ваш отец» [1, с. 13–14].

Тексты П. А. Флоренского с точки зрения осмысления философии детства бесценны. В произведениях философов первой трети XX в. такого глубокого философского осмысления мира с точки зрения детского интуитивизма не встречается. Целостность восприятия материального и духовного мира через сознание ребёнка, то есть через «чистое сознание» в русской философии можно встретить только у П. А. Флоренского.

Детям, как считал П. А. Флоренский, присуще особое чутьё, благородство слов и поступков, у детей есть «абсолютно верный инстинкт, собачье чутьё» для расценки приличного и неприличного. Между плохим и хорошим нет глубокой разницы, и сделать плохое – это, конечно, нехорошо, потому что огорчит родителей; но, в сущности, – почему бы и не сделать его. А вот неприличное и приличное – это деление абсолютное, и сделать неприличное – хуже, чем умереть. «Плохое дело, плохая речь, неприличный поступок, неприличное слово – такова градация недопустимого; хуже неприличного слова, стыднее, уничтожающее, бесповоротнее – ничего не может быть, кроме одного: мысли о нём» [1, с. 73].

Детское восприятие, его тщательность, наблюдательность и интерес к явлениям жизни, считал П. А. Флоренский, открывают неожиданное в простом. Как особое высшее целое он понимал природу и её тайны. Цельность мира и человека легко воспринимается детским умом, хотя на этом этапе эта целостность постигается мистически. «Детское восприятие преодолевает раздробленность мира изнутри. Тут утверждается существенное единство мира, не мотивируемое тем или другим общим признаком, а непосредственно ощущаемое, когда сливаешься душою с воспринимаемыми явлениями. Это есть мировосприятие мистическое» [1, с. 77]. Передавая свои детские впечатления, он писал, что природа как бы играла с ним, когда «приподымала завесу своей тайны и бросала оттуда лукавый взгляд». В произведении «Детям моим» он писал: «Я хорошо помню это внезапное и далеко не повседневное ощущение, что взор встретился со взором, глаз упёрся в глаз – мелькнёт острое и прекратится, да и не выдержать бы длительно этого прямого созерцания лица Природы. Но и мгновенное, это ощущение давало абсолютную уверенность в подлинности этой встречи: мы друг друга увидели и насквозь друг друга понимаем, не только я его, но и, ещё острее, он меня. И я знаю, что он меня знает ещё глубже и видит ещё определеннее, чем я его, а главное – меня всецело любит» [1, с. 78].

По его детским впечатлениям можно судить о том, что детские ощущения, восприятия и представления, переживания впечатлений от явлений природы – это переживания причастности к особой тайне. Природа принимала его потому, что и он принимал природу: «Природа, как верил я и ощущал, скрывает себя от людей; но я – любимец её, и мне себя она хочет показать в своей подлинной сути,

впрочем, так, чтобы не стать явной пред другими. И она посылает мне свои знамения, говорит мне знаменательными формами, мне одному доступными, чтобы я знал, где надо насторожить своё внимание» [1, с. 79].

Величие форм природы, так рано осознанное П. А. Флоренским в детстве, сформировало его особое мироощущение: огромность мироздания, мощь и сила, ощущаемая даже в полном покое, несомненно, сформировали его убеждённость в том, что начала жизни гармоничны и величественны. «Меня волновала сдержанная мощь природных форм, когда за явным предвкушается беспредельно больше – сокровенное. В упругости форм я улавливал *turgor vitalis* (полнота жизни), жизнь, которая могла бы проявиться, но сдерживает себя и лишь дрожит полнотою» [1, с. 81].

Особое детское мировосприятие, получившее точное вербальное выражение в зрелые годы, заставляет думать о том, что П. А. Флоренский является одним из тех, кто обозначил в своём творчестве «философию детства». Взрослый человек, руководствующийся типом рациональности эпохи, уже неспособен почувствовать энергию сущего, а маленький мальчик, умеющий вглядываться в большие и малые формы природы, увидел, что минералы, различные природные явления, в особенности многие цвета, запахи и вкусы были пронизаны «глубинной энергией природы несравненно более животных и птиц, даже цветов, но в них эта напряжённая и kloko-чущая мощь немотствовала, лишённая органа выражения. Она набухала, стремясь ко мне, как и во мне набухала по направлению к ней» [1, с. 79].

Тайна человека как творения природы потрясала его. Тайна детства поражала его в ещё большей степени. Будучи уже отцом, он испытал чувство огромного потрясения, всматриваясь в глаза двухмесячного ребёнка: «Он открыл глаза и смотрел некоторое время прямо мне в глаза сознательно, как ни он, ни кто другой никогда не смотрел в моей памяти; правильное сказать, это был взгляд сверхсознательный, ибо Васиными глазами смотрело на меня не его маленькое, несформировавшееся сознание, а какое-то высшее дознание, большее меня, и его самого, и всех нас, из неведомых глубин бытия» [1, с. 78].

Библиографический список

1. Отец Павел Флоренский о воспитании / сост.-ред. А. П. Фурсов. – М.: Школьная Пресса, 2004. – Золотой фонд педагогики.

СЕМЬЯ КАК СОЦИОКУЛЬТУРНОЕ ПРОСТРАНСТВО ВОСПИТАНИЯ И ЗДОРОВЬЕФОРМИРУЮЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЛИЧНОСТИ

О. В. Короткова, Н. Б. Пугачёва

Учреждение Российской Академии Образования «Институт
педагогики и психологии профессионального
образования», г. Казань, Россия

Summary. In the article essence of socio cultural space of family is certain in education and health formation activity of personality; description of family is given as a subject of pedagogical co-operation; principles of co-operation of educational establishment are certain with a family.

Key words: socio cultural space, role of family in education, health formation activity, subject of pedagogical co-operation; principles of co-operation of educational establishment with.

В общественном укладе России семья всегда занимала перво-степенное место, так как от её благополучия зависело воспроизводство населения, рост материального благополучия страны, сохранность культуры, нравственная культура, социальное и психическое здоровье человека. Семья – основное пространство воспитания, развития человека. Именно в семье индивид постигает основы добра и зла, чести и порядочности, демократических взаимоотношений. Семья, – пишет Н. Соловьёв, – это воспитательная колыбель человечества. Здесь он совершает свои первые шаги на пути нравственного, эстетического, политического и философского освоения мира [3, с. 9]. Традиции семейного воспитания оказывают непосредственное влияние на социализацию ребёнка. Ни няня, ни учитель не могут дать ребёнку столько души, ласки, любви и внимания, а если нужно, то и строгости, как семья, мать. Именно мать олицетворяет для ребёнка центр Вселенной, ось мира. А многообразие телесного и словесного общения ребёнка с матерью составляет основу жизненного оптимизма. Ещё Ж.-Ж. Руссо (1712–1778 гг.) утверждал, что каждый последующий воспитатель оказывает на ребёнка меньшее влияние, чем предыдущий [1, с. 76]. А русский просветитель Н. И. Новиков (1744–1818 гг.) в работе «О воспитании и наставлении детей» отмечал, что ничто не действует в младых душах детских сильнее всеобщей власти примера, а между всеми другими примерами ничей другой в них не впечатлевается глубже и твёрже примера родителей [5].

Семья – школа труда, школа жизни, школа поколений, которая может характеризоваться целой системой отношений между мужем и женой, родителями и детьми. Это объясняется тем, что семья выполняет целый ряд специфических (рождение, содержание и социализация детей) и неспецифических (накопление и передача от одного поколения к другому собственности и статусов,

организация производства и потребления, отдыха и досуга, забота о здоровье и благополучии членов семьи, создание микроклимата, способствующего снятию напряжений и самосохранению "Я" каждого) функций. Поэтому семья – это, прежде всего, социокультурное пространство воспитания и здоровьесформирующей деятельности личности.

Термин «пространство» в сферу социальной жизни пришёл из физики и математики, подразумевая множество объектов и расстояние между ними. Философское представление о пространстве характеризует его как форму существования бытия. Пространство выражает отношение между соответствующими объектами, определяет порядок их расположенности и протяжённости, характеризует все формы движения материи, включая социальную. Сущность социокультурного пространства семьи состоит в том, что это многомерное и полифункциональное образование, созданное усилиями всех субъектов семейных отношений и способное выступить интегрированным условием воспитания детей, их здоровьесформирующей деятельности, социального самоопределения. Социокультурное пространство семьи может характеризоваться следующими параметрами:

- целостностью, которая является результатом гетерогенности как элементов социокультурного пространства, так и связей между ними и обеспечивает эффективность влияния социокультурного пространства на личность, создание условий для воспитания и развития ребёнка;
- взаимосвязью субъектной интеграции и дифференциации (то есть определение задач и функций каждого субъекта семейных отношений), которая определяет тип семейного воспитания, влияет на формирование у детей и взрослых социальной ответственности;
- событийностью, опосредованной совместной деятельностью субъектов семейных отношений;
- характером семейных отношений, влияющим на социальные идеалы и установки субъектов семейных отношений и обеспечивающим их социально-экономическую и психологическую защиту;
- преемственностью поколений, в ходе которой осуществляется трансляция социокультурных ценностей, семейных традиций.

Известный русский общественный деятель, публицист и философ Н. В. Щелгунов (1824–1891 гг.) писал, что семья есть микрокосм того общества, которое её создало, и потому между обществом и семьёй существует самая тесная солидарность. Каждая семья настолько дурна или настолько хороша, насколько дурно или хорошо создавшее её общество. Созданная сама обществом, она в свою оче-

редь воспитывает для него членов, и в этом заколдованном круге возвращается воспитание [4].

Поэтому если образовательное учреждение заинтересовано в доброумном воспитании и здоровьесформирующей деятельности обучаемых, то необходимо содружество с семьёй. В современном обществе взаимодействие образовательного учреждения с семьёй основано на аксиологическом (греч. *axios* – имеющий ценность, ценный; разум, теория, наука) подходе, который определяет приоритет ценностей в обучении, воспитании и здоровьесформирующей деятельности личности (признание человека высшей ценностью, уважение его чести и достоинства, сотрудничество, взаимопонимание, благожелательность, терпимость, способность личности к самоопределению, самообразованию, саморегуляции, самоактуализации и т. п.) [2]. В социальной практике организация взаимодействия образовательного учреждения с семьёй на основе аксиологического подхода опирается на следующие принципы:

1. Принцип легитимизации (доверия), который обеспечивает, во-первых, единство между субъектами взаимодействия в выборе критериев как механизма взаимодействия, так и обучения, воспитания, развития личности; во-вторых, диалогический характер взаимодействия образовательного учреждения с семьёй; в-третьих, согласие между субъектами взаимодействия в выборе социально-значимых ценностей, которые образуют содержательную сторону взаимодействия образовательного учреждения с семьёй.

2. Принцип событийности, обуславливающий организацию динамической сети взаимосвязанных событий, оказывающих регулирующее воздействие на субъектов взаимодействия и влияющих на актуализацию их социально-значимых ценностей, личностное развитие, содействующих формированию у родителей активной педагогической позиции.

3. Принцип фасилитации (*vasi* – лат. – направляться, двигаться, устремляться), обеспечивающий фасилитационную направленность личности субъектов взаимодействия: готовность к безоценочному позитивному принятию и постоянной поддержке друг друга, активному эмпатийному слушанию, конгруэнтному (адекватному, подлинному и искреннему) самовыражению в общении.

Эффективное позиционирование семьи как субъекта педагогического взаимодействия опосредовано её социокультурным пространством воспитания и здоровьесформирующей деятельности личности, которое постоянно самосовершенствуется, саморегулируется. Семья, занимая ключевое положение между социальными институтами и выполняя функцию интеграции между индивидом и социумом, выступает одним из самых активных компонентов социального конструирования и развития, поскольку не только обеспечивает воспроизводство человеческого рода с его социально-культурной преем-

ственностью, но и является самоорганизующейся системой, способной к саморазвитию.

Библиографический список

1. Водзинский Д. И., Кочетов А. И., Кулинкович К. А. Семейно-бытовая культура: пособие для слушателей нар. ун-тов / под ред. Д. И. Водзинского. – Мн.: Нар. Свет, 1987. – 255 с.
2. Волжина О. И. Аксиологическая концепция семьи // Мир образования – образование в мире. – 2001. – № 4. – С. 29–46.
3. Культура семейных отношений: сб. статей. – М.: Знание, 1985. – 176 с.
4. www.hi-edu.ru/e-books/xbook023/01/imennoi.htm
5. www.rvb.ru/18vek/novikov/index.htm

СТИМУЛЯЦИЯ КОММУНИКАТИВНОГО РАЗВИТИЯ МЛАДЕНЦА В УСЛОВИЯХ РОДИТЕЛЬСКОГО ВОСПИТАНИЯ

А. Л. Плотникова

Поволжская государственная социально-гуманитарная
академия, г. Самара, Россия

Summary. In article the program of communicative development of the infant, realized by mother in the conditions of a parental family is described. The program allows to translate interaction in a dyad from contact level on communications level, agrees Dialogue levels structure.

Key words: infant, program, communicative development.

В современной психологии общение младенца с матерью рассматривается как ведущий фактор, определяющий не только психическое, но и соматическое благополучие ребёнка. В экспериментальных исследованиях доказано, что младенец с рождения является социально активным индивидом, нацеленным на взаимодействие с близким взрослым и наделённым необходимыми для этого врождёнными механизмами [3, 4].

На сегодняшний день опубликовано много книг и статей для родителей по общению и социально-эмоциональному развитию ребёнка. К сожалению, большинство из них включают перечень упражнений без методических рекомендаций по их проведению.

Главная трудность разработки программ коммуникативного развития младенцев, на наш взгляд, заключается в недостаточности теоретической базы, позволяющей изучать невербальные коммуникации в младенчестве и, как следствие, разрабатывать программы коммуникативного развития детей на первом году жизни. Эту проблему позволяет решить привлечение уровневой структуры общения (А. В. Акопов, 2003), которая рассматривает четыре уровня межлич-

ностного общения: «контакт» – «коммуникация» – «смысловое общение» – «рефлексивное общение или метакоммуникация» [1, 2].

Составленная нами программа коммуникативного развития младенцев в условиях родительской семьи включает ряд упражнений, которые мама может использовать в ежедневном общении с ребёнком, с подробным описанием методики проведения. Разработке программы предшествовало изучение коммуникативного поведения младенцев, воспитывающихся в условиях как родительской семьи, так и материнской депривации, позволившее описать его (поведения) специфику в ответ на актуализацию различных репрезентативных систем и разработать практические приёмы работы по коммуникативному развитию детей в возрасте до полугода [3].

Программа включает девять тем, представляющих собой девять шаблонов взаимодействия, реализуемых мамой в общении с ребёнком, ранжированных по принципу от простого к сложному. Переход к новой теме осуществляется только в том случае, если пройдена предыдущая (это можно оценить по коммуникативному поведению ребёнка). Наш опыт свидетельствует, что младенец (без выраженной патологии центральной нервной системы) в состоянии освоить все темы в возрасте до полугода. Программа позволяет «поднять» взаимодействие в диаде «мать – младенец» с уровня контакта на уровень коммуникации.

Каждое взаимодействие включает несколько этапов: 1) «настройка» матери на диалог с ребёнком (основана на формировании у матери навыка рефлексии); 2) установление и поддержание контакта с ребёнком; 3) смысловой элемент упражнения; 4) завершение диалога. Третий этап взаимодействия, в отличие от остальных, усложняется от темы к теме. Так, смысловой элемент первой темы содержит полимодальное эмоциональное общение матери с младенцем. Второй темы – подразумевает исключение из эмоционального взаимодействия тактильной модальности. Третьей темы – основан только на визуальном взаимодействии. Смысловой элемент четвертой темы представлен коммуникацией матери и младенца в визуальной и аудиальной модальностях, пятой темы – коммуникацией в визуальной и тактильной модальностях. Смысловой элемент шестой – девятой темы реализуется в форме взаимодействия двух субъектов через объект, которым выступает кукла. При этом смысловой элемент шестой темы включает полимодальную коммуникацию, седьмой темы – коммуникацию в визуальной и аудиальной модальностях, восьмой темы – в визуальной и тактильной модальностях, девятой – в визуальной модальности.

Как видно из описанной схемы, взаимодействие матери и младенца в первой – третьей темах осуществляется на уровне контакта, с четвертой по девятую – на уровне коммуникации. Форму коммуникации взаимодействие в 4–9 темах приобретает благодаря вклю-

чению в них коммуникативных знаков, в качестве которых выступают части тела (руки и ноги).

Программа в настоящий момент находится в стадии апробации.

Библиографический список

1. Акопов Г. В. Психология общения: уровневый подход // Социальная психология сегодня: наука и практика. Материалы Межвузовской научно-практической конференции, 15 июня 2006 г. / под ред. Б. Д. Парыгина. СПб., 2006. – С. 5–7.
2. Акопов Г. В. Субъектный подход в структурировании межличностного общения // Личность и бытие: субъектный подход. Материалы научной конференции, посвящённой 75-летию со дня рождения А. В. Брушлинского, 15–16 октября 2008 г. / отв. ред. А. Л. Журавлёв и др. – М., 2008. – С. 321–324.
3. Мухамедрахимов Р. Ж. Мать и младенец: диалогическое взаимодействие. – СПб.: Изд-во СГУ, 2003. – 285 с.
4. Плотникова А. Л. Социально-психологическое исследование коммуникативного поведения младенцев первого полугодия жизни: дис...кандидата психологических наук. – Самара, 2006. – 152 с.

ПРОБЛЕМА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СЕМЬИ И ШКОЛЫ В НРАВСТВЕННОМ РАЗВИТИИ РЕБЁНКА В РАБОТАХ БРИТАНСКИХ УЧЁНЫХ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX ВЕКА

Д. В. Жарова
г. Н. Новгород, Россия

Summary. Article about influence of a family and school on moral development of the child. The problem of moral development of the child was one of the most important in a psychological science of the end of 19 centuries The analysis of works of the British scientists of the end of 19 centuries.

Key words: education, development, morals, a family, school.

Проблема влияния семьи и школы на развитие ребёнка была одной из самых популярных среди педагогов и психологов XIX века. Наибольший интерес представляют труды Джеймса Селли, Герберта Спенсера, Вильяма Друммонда и Александра Бэна, стоявших у истоков возникновения педагогической психологии и способствовавших развитию психолого-педагогических идей.

Дж. Селли в своих работах «Основы общедоступной психологии и её применения к воспитанию», «Очерки по психологии детства», «Педагогическая психология» неоднократно обращался к проблеме нравственного развития ребёнка. Особое значение, по мнению учёного, имеет влияние матери на ребёнка, её взаимоотношения с ребёнком отличаются большей теплотой, более сильным и глубоким нравственным воздействием. Личное влияние матери, в свою очередь, дополняется влиянием отца, который пользуется уважением, авторитетом и лю-

бовью со стороны ребёнка [3, с. 572]. О влиянии авторитета семьи писал и А. Бэн. Он говорил о том, что родительский авторитет практически безграничен и смягчается любовью, но в деле воспитания нравственности основная роль принадлежит школьному учителю.

В Великобритании в конце XIX века разгорелся спор о том, на кого возложить обязанности воспитания, на семью, общество или государство. При решении данного вопроса не остался в стороне и английский учёный Г. Спенсер. Семья представляет собой первичную ячейку государства, является основой общества, а это значит, что воспитательную функцию должны полностью выполнять родители. По мнению Г. Спенсера, духовная зрелость заключается в способности к воспитанию, а воспитательная функция – это последняя стадия в духовном развитии каждого мужчины и женщины. Главным правилом в нравственном воспитании Г. Спенсер считал систему естественных последствий, благодаря которой отпадает необходимость карательных мер (наказание следует не от конкретной личности, а от окружающих предметов), устраняется взаимное отчуждение и раздражение между родителями и детьми, сообщаются рациональные понятия о правильных и неправильных поступках, что достигается путём воздействия положительных или отрицательных последствий, которые ребёнок испытывает на себе [4, с. 151]. Кроме естественных реакций, которые ребёнок испытывает как следствие своих поступков, одобрение или неодобрение родителей служит также одним из руководящих средств. Главной ошибкой воспитания Г. Спенсер считал замену воздействия, налагаемого природой, родительскими наказаниями [4, с. 165]. По мнению Г. Спенсера, трудности нравственного воспитания происходят по двум причинам: от недостатков родителей в соединении с недостатками детей.

В отличие от Г. Спенсера, В. Друммонд и А. Бэн основную роль в нравственном воспитании отводили школе, влиянию учителя, практически не учитывая фактор влияния семейной обстановки на развитие нравственности ребёнка. А. Бэн указывал на особую роль учителя в деле воспитания нравственности, приписывая ему функции, которыми не располагает семья. Он говорил об особых нравственных уроках, целью которых является изучение добродетелей, принятие нравственных идеалов. Учитель, по мнению А. Бэна, это наставник нравственности, который должен оказывать помощь ребёнку в принятии нравственного закона.

В. Друммонд утверждал, что наиболее значительные нравственные изменения у ребёнка происходят примерно в возрасте шести лет, когда изменяются манеры, образ мыслей, появляется склонность к независимости, самоутверждению. Школа является одним из факторов, вызывающих эти перемены. «В школе ребёнок оказывается не только членом большой семьи, но и членом общества, в котором он должен научиться занимать своё место как некоторая

положительная сила» [2, с. 319]. Шотландский учёный придерживался точки зрения, что принятие и признание нравственного закона происходит, когда ребёнок принимает определённый идеал поведения, которому намеренно следует, что и происходит в школьной жизни.

Вопросы нравственного воспитания, затронутые психологами в XIX веке, остаются актуальными и сейчас. По мнению современного учёного Н. Е. Вераксы, семья как особое психологическое пространство для развития ребёнка впервые стала рассматриваться именно в зарубежной психологии, в отличие от отечественной психологической традиции, в которой основное внимание уделялось взаимодействию ребёнка со взрослым [1, с. 2].

Библиографический список

1. Веракса Н. Е. Семья – важнейший институт социализации детей. – Современное дошкольное образование, 2008. – № 1. – С. 2. – М.: Мозаика-Синтез. – 127 с.
2. Друммонд В. Введение в изучение ребёнка. – М., 1910. – 385 с.
3. Селли Д. Педагогическая психология / пер. с англ. под ред. А. А. Громбаха. – М., 1912. – 624 с.
4. Спенсер Г. Воспитание умственное, нравственное и физическое. – СПб.: Изд. Лазаревой М. А., тип. Тиханова, 1898. – 232 с.

ACTUAL PROBLEMS OF MODERN RUSSIAN FAMILIES

I. G. Doroshina

Penza State Technological Academy, Penza, Russia

Summary. The article describes some of the challenges faced by a young family. Some of these problems are unique to Russia, while others are relevant to most European countries.

Key words: problem, family, spouse.

More recently, a marriage in Russia was allowed in 18 years, but increase cases of teenage pregnancy and birth rates in the country has decreased, and now marriage is permitted from the age of 16, but in the presence of pregnancy. What's interesting is, if the groom is older than 18, he will be allowed to marry, and then sent to prison.

Typically, in workers families and in the countryside are getting married soon. The young man immediately after the army, that is 20 years old. Students rarely get married, because it is very difficult to combine studies and family life. In general, we can note that a lot of marriages is due to pregnancy, but, sadly, many marriages fall apart after the birth.

Modern Russian family faced with many problems.

1. **Lack of proper housing.** Purchase the own apartment is possible for very wealthy people. Ordinary people live in apartments that are inherited from grandparents or that they provided the Soviet state, now the state allocates very little free apartments. A young family has to live with parents, often of the wife. But in this case, the chances of family quarrels between mother-in-law and son-in-law. We say "2 hostess at a kitchen can't live". If the couple lives with the husband's parents, conflicts tend to occur among mother-in-law and daughter-in-law. In recent years, many people began to rent the apartment or room in the communal kitchen that takes up most of the family budget. Many families regularly move from apartment to apartment, unable to buy their own homes. Particularly acute the problem is in Moscow, where the price of apartments is dozens of times higher than in the province. You can take a bank loan, but the couple should have a good salary.

2. Child birth is associated with **caring mother on maternity leave**. You can sit at home up to 3 years, but in this case, a woman receives a small allowance and the family actually lives on the earnings of her husband. Unfortunately, not every man can feed 3 people on his salary. Some women go to work immediately after childbirth, not to lose in salary and professionalism.

3. **Placing the child in kindergarten.** Parents must apply in advance and pay a bribe.

4. Several children. Many people in theory would have many children, but they can not keep them at a decent level. Therefore, most families have 1–2 children, giving birth is very rare 3-4. Typically, many children in the family of alcoholics, because they do not think about how to feed and educate them. Sometimes drinkers mother deprived of parental rights, a child goes to an orphanage, and she immediately gave birth one more. And not because wants to have children, but because it never occurs to use the contraceptives, which by the way are worth the money.

5. To psychological problems include **violation of the traditional family script**. Previously, family roles were distributed this way: husband-father worked, at which time his wife was engaged in the household and children. When her husband returned from work, she fed him dinner, took care of him, that is, acted as servant. But modern life has made great adjustments. The woman, in most cases can not and do not want to be a homemaker. At work, she makes no concessions to it and impose the same requirements as a man. Often women do not earn less than her husband. Accordingly, a woman waiting for her husband's partnerships and segmentation with household chores. However, Russian men are mostly adhere to the patriarchal view of family. They require maintenance himself, tired at work, from the wife and do not want to do "female duties". Thus, the wife not only worked on the job as a professional, but also works as a housekeeper. Demanding that women carry out its "female" responsibilities, men often forget about their "male", that

is, the material provision for the family, responsible decision-making. All responsibility for the family is a woman and a man behaving like a guest, comes home from work, often after the visit to a pub and lays on the couch watching television.

5. **Drinking men is a serious problem.** Despite the fact that Russia is in the middle ranking countries by the number of alcohol consumption, drinking men provides a lot of trouble. Rather than carry their earned a pittance to the family home, the man goes to a pub where half the money spent on drinks. A wife should somehow get out to feed and clothe their children. Drunk father gives a negative example for children. If free time man belongs to alcohol and his comrades, then on communication with children, transfer them to the life experience and vocational skills is not enough time.

6. Heavy drinking is often associated with **scandals between spouses**, which negatively affects the psyche of children, and **fights**. Many Russian men beats their wives and children. Thus, growing a new generation of angry and unhappy, which is not other way to communicate, but the scandals and fights.

7. We have not developed a **culture of leisure** in the family. Some lucky people can spend their leisure time with family interesting: go skiing, mushrooming, ride bikes, go hiking. But in very many families, holiday devoted to cleaning and cooking dinner. In entertainment facilities or visit the children with the mother or parents without children.

So, modern Russian families face problems that are similar other European families.

ТРАДИЦИОННЫЕ СРЕДСТВА И МЕТОДЫ ПРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ В ЧЕЧЕНСКОЙ НАРОДНОЙ ПЕДАГОГИКЕ

А. Х. Саракаева

**Чеченский институт повышения квалификации
работников образования, г. Грозный, Россия**

Summary. Article reflects traditional means and methods of moral education of rising generation in the Chechen family. Questions of moral culture, norms of behavior, mutual relations of generations in the Chechen families are considered. The defining role of a family in the course of transfer of ethical standards, inter-generational transfer of ethical traditions which occurs in the course of socialization of the person is proved.

Key words: national traditions, national culture, morals, the Chechen etiquette, education, norms of behavior.

Одним из существенных факторов, влияющих на становление личности, следует считать воспитание на традициях. Традиции бы-

вают национальные и межэтнические. Следует сказать, что национальные традиции способствуют сохранению национальной культуры, являются одним из основных компонентов духовной культуры любого народа, в том числе и чеченского.

Чеченцы большое внимание уделяли нравственному становлению подрастающего поколения. С общественными нормами морали, правилами поведения ребёнка знакомили прежде всего в семье. Главную роль в этом играло поведение старших, их пример. Подрастая, дети постепенно входили в ту систему взаимоотношений, которая существовала в семье, и она становилась для них непреложным законом: складывались взаимоотношения между старшими и младшими, правила поведения по отношению к родственникам, соседям, обычаи гостеприимства и т. д.

Условием правильного воспитания подрастающего поколения считалось положение, когда родители должны были быть примером для детей. Это подтверждают пословицы: «Что говорится взрослыми, то и дети передают», «Что орлёнок видит в своём гнезде, то он и делает, когда вылетает из него» [1, с. 46]. От родителей требовалось, чтобы они учитывали влияние окружающих на детей, знали, с кем общаются дети вне дома, оберегали детей от дурных знакомств и влияний. На это указывают также пословицы: «В колючий кустарник войдёшь – колючка прицепится», «Становишься таким, в какой среде живёшь», «С дурным человеком не советуйся», «Бродячий цыплёнок в кипяток упадёт» и др.

Известно, что малая индивидуальная семья уже давно была основой семейной жизни, хотя продолжали бытовать и большие патриархальные семьи или семьи неразделённых братьев, где совместно проживали 2–3 и больше супружеских пар. Рассмотрим, как относились члены семьи друг к другу: дети к родителям, родители к детям, старшие дети к младшим и наоборот и т. д. Эти отношения строились в соответствии с правилами поведения и приличия, диктовавшимися чеченским этикетом.

Нравственная культура, нормы поведения чеченцев держались на основе доминирования мужского начала, с одной стороны, и старшинства по возрасту, с другой. С особым уважением и почтением относились все домочадцы к мужчине – главе семьи как в повседневной жизни, так и в праздники. Исходя из этих постулатов мужчина – «кьонах», «стаг» – по чеченскому этикету воспитывал мальчиков как будущих мужчин, а девочек – как будущих женщин. Исследователь общественных отношений народов Кавказа Ю. Ю. Карпов справедливо отмечает, что «традиционную культуру народов Кавказа отличает строгая дихотомия женского и мужского. Она сопутствует человеку на протяжении всей жизни и является одним из главных принципов моделирования социального пространства» [2, с. 110–115]. Одним из методов нравственного воспитания в че-

ченской семье являлось поощрение, особенно со стороны отца, которое способствовало развитию и становлению положительных черт в поведении детей, пробуждало у них желание вести себя лучше. Часто использовалась в воспитании и похвала. Самой действенной формой поощрения для детей было одобрение их поступков со стороны отца. У чеченцев считались недопустимыми болтливость, хвастовство, высокомерие со стороны мальчиков.

Мужчина – «кьо́нах» – воспринимался как сын своих родителей. В этом ракурсе основной показатель его положительных качеств – это, в первую очередь, состояние его родителей (насколько они защищены экономически, каково их моральное состояние). Немаловажным считалось отношение сына к здоровью своих родителей. Если сын ежедневно заботился о своих родителях, это возвышало сына в глазах соседей и окружающих. У чеченцев бытовала притча – легенда такого характера. В далёком прошлом якобы бытовал обычай, когда при наступлении старости сын поднимал своего отца-старика высоко на гору, сажал в корзину и спускал вниз. Однажды некий сын поднялся со своим отцом и корзиной в гору. Отец попросил сына спустить его с горы без корзины. Когда сын спросил, почему без корзины, то отец якобы ответил, что она (корзина) понадобится ему, когда он состарится. Сын вернулся домой вместе с отцом, и обычай спускать стариков в пропасть с гор с тех пор ушёл в забвение. Возможно, в то далёкое время и не было такого обычая. Но притча учит: как будет относиться отец к своим родителям, так будет относиться и его сын к нему. Так передавалось из поколения в поколение уважение к старшим в семье, забота о них, почитание их.

Примечательно, что чеченцы воспитывали в детях, в мальчиках уважение к женщине. Детям внушалась мысль, что они в неоплатном долгу перед матерью, родителями. «Нет выше долга, чем долг перед матерью», – гласит народная поговорка.

В прошлом народы Кавказа, в том числе и чеченцы, считали себя обязанными заботиться не только о родителях, близких и дальних родственниках, но также и об одиноких. Чеченец-старец никогда раньше не просил милостыню, и не потому, что тогда жили лучше, чем сегодня, а потому, что это считалось позором для всего клана. Думается, в прошлом значительную роль в общественной и семейной жизни играло общественное мнение: что скажут, что подумают о тебе, о твоей семье и др. Чеченцы уделяли большое внимание воспитанию в семье.

Говоря о взаимоотношениях в семье и нормах поведения, следует отметить, что поведение детей по отношению ко всем взрослым, и особенно людям старшего поколения, отличалось почитанием и уважением. Дети у чеченцев с очень раннего возраста должны были усвоить и соблюдать все нормы нравственного поведения. Как отмечалось выше, семья – важнейшая ячейка общества, которая

живыми нитями связывает каждого его члена с традициями и обычаями народа, его нравственным и культурным наследием. Основы характера, привычек, исходные жизненные позиции, как известно, закладывались в семье в прошлом, когда в Чечне в целом царила сплошная неграмотность среди населения и ограничена была подвижность населения, в этих условиях важным и основным источником воспитания подрастающего поколения была семья. В семье дети учились обычаям и традициям своего народа, нормам поведения, основным источником нравственной культуры также была семья. Например, дети осваивали в семье многое: обычаи гостеприимства, взаимопомощи, уважения к женщине, свадебные и похоронные обряды, обычаи избегания, поведение при гостях и в общественных местах, а также получали первые трудовые навыки и многое другое.

Передача этнических и этических традиций лучше всего происходила в больших многопоколенных семьях чеченцев, где старшее поколение выступало в качестве коллективного педагога, передавая подрастающему поколению свой опыт и знания, чаще всего на практике. В больших семьях чеченцев люди старшего возраста не только учили подрастающее поколение народным традициям и обычаям, но и строго следили за обязательным выполнением молодёжью того, чему её учили. Быт чеченской семьи полностью отражал вековые традиции. Между родителями и детьми соблюдались отношения строгой горской этики. Неписанные законы горской морали (адаты) сопровождали каждый шаг чеченца: как говорить в семье, с женой при людях, как говорить с детьми при взрослых, при старших и младших, при посторонних и родственниках, как вести себя при людях и т. д. Следует отметить, что детский мир у чеченцев был неотделим от семьи, дома, родственников, от чувства ответственности младших перед старшими, детей перед родителями.

Взаимоотношения поколений в семьях характеризовались преемственностью образцов поведения. Следует отметить, что современное совместное проживание с сыновьями их родителей и других близких родственников (дяди, тёти и др.) обуславливает в некоторой степени передачу положительных традиций, нравственных норм поведения подрастающему поколению. В таких семьях меньше молодёжи с отрицательными чертами.

Говоря о роли семьи в процессе передачи нравственных норм, нужно отметить, что существенная роль здесь отводилась представителям старшего поколения. Межпоколенная передача этических традиций происходила и происходит в процессе социализации личности, и здесь определяющую роль играла и играет семья.

Таким образом, подводя некоторый итог сказанному о нравственной культуре в семейной жизни чеченцев, следует отметить, что семья у чеченцев – это не только мать, отец, дети. Семья – это ещё дедушка, бабушка, тёти, дяди, которые жили вместе с ними или же

отдельно от них, но очень близко. И не только родственные отношения, но и этические нормы поведения и общения обязательны были для чеченской семьи; она (семья) строилась на принципах уважения и почитания старших. Повторяясь, следует отметить, что основной, существенной чертой бытовавших у чеченцев отношений было уважительное отношение к родителям, и вообще к старшим. У чеченцев не только сын или дочь, но и все другие члены семьи, в том числе и внуки, заботились о стариках. В чеченских семьях существовала из поколения в поколение сложившаяся система норм и правил поведения и взаимоотношений. Как мы уже отмечали, существовали, да и сейчас существуют, не только обязанности младших перед старшими, но и старших перед младшими. При этом по нормам этикета, а также и с практической стороны основная роль, задача родителей и старших состоит в том, чтобы в семье своих детей поддерживать и создавать атмосферу согласия и взаимопонимания, делать всё возможное для укрепления семейных уз, и, конечно, абсолютное большинство делало и делает это для своих семей.

Люди старшего возраста в чеченских семьях находились на особом положении. Чеченцы говорили: «Старик в доме – это благодать». Думается, что это так, поскольку богатый практический опыт, а также хорошее знание жизни народа, способность дать необходимый и мудрый совет, естественно, помогали и сейчас могли бы помочь, если молодые хотели бы получать советы старших.

Все эти названные и неназванные правила и нормы поведения чеченцев по отношению к старшему поколению создавали атмосферу доброты, взаимопонимания, хороший нравственно-психологический настрой. Люди старшего возраста не чувствовали себя опустошёнными, ненужными, обречёнными или обузой для своих детей, а наоборот, достаточно хорошо осознавали свою полезность, полноценность и т. д., и это в некоторой степени способствовало их моральной и физической стойкости и выносливости. Люди старшего возраста в чеченских семьях в большинстве случаев получали внимание, помощь, всё необходимое в обществе и у себя дома, в кругу своей семьи (детей, родственников и т. д.)

При постоянстве определённых этических традиций и норм морали, связанных с религиозно-нравственными представлениями чеченцев, более поверхностный слой этики, охватывающий внешние формы поведения молодёжи, значительно менялся в зависимости от конкретных условий. Традиция определяла различия в системах поведения на молодёжных встречах в зависимости от состава их участников.

Подводя некоторый итог вышесказанному, следует отметить, что система норм морали регулировала личностные взаимоотношения чеченской молодёжи, которые развивались в значительной степени в рамках традиционных форм общения. В их основе лежал

крестьянский общинный взгляд на семью как на важнейшее условие жизни каждого человека.

Библиографический список

1. Хаджиев А. И., Яковлев Н. Б. Культура и письменность горских народов Северного Кавказа. – Владикавказ, 1930.
2. Карпов Ю. Ю. Женское пространство в культуре народов Кавказа. – СПб., 2001.
3. Ковалевский М. М. Закон и обычай на Кавказе. – М., 1980.

РОДИТЕЛЬСКИЙ РАЗВОД КАК ПРИЧИНА ДЕТСКОЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ

Е. В. Камышова

**Мордовский государственный университет
им. Н. П. Огарёва, г. Саранск, Россия**

Summary. The divorce of parents as a reason of children disadaptation is analyzed in the article. The negative consequences for children socialization are also discussed. The perspectives of social work with children during the divorce are depicted.

Key words: divorce, divorced family, social work with children, social work with divorced family.

Важное место в системе семейных детерминантов детской дезадаптации принадлежит родительскому разводу.

Развод родителей порождает усложнение и деформацию вхождения несовершеннолетних в социальную среду; социальную дискриминацию, связанную с отсутствием отца или матери; нарушение их социальной адаптации к повседневной жизни; формирование дефектов характера и нравственного развития, проявляющихся в несформированности альтруистических и гуманистических свойств и т. д. При этом постразводная адаптация ребёнка снижается пропорционально продолжительности периода, в течение которого он живёт в этой разрушающей среде, ведь наукой доказано, что на психологические травмы несовершеннолетнего влияют не столько факт распада семьи, сколько конфликтные отношения между родителями до и после расторжения брака, а также те социальные и психологические условия, в которые он попадает впоследствии. Особенно сложна жизнь детей в так называемой «распадающейся семье» – чрезвычайно обострившейся конфликтной ситуации, когда брак фактически уже распался, но супруги продолжают жить вместе, что считается наиболее психотравмирующим источником для ребёнка из-за длительности стрессовой ситуации и приводит к нарушениям в развитии личности. Часто реакцией несовершеннолетнего на подобную ситуацию является отказ подчиняться требованиям к его поведению,

предъявляемым родителями, а также неадекватное отношение к контролю над ним со стороны последних. В результате, порождая детскую безнадзорность, развод, как прямо, так и косвенно, увеличивает риск асоциального поведения и правонарушений среди несовершеннолетних, проявляясь как реакция на предразводную конфликтную ситуацию в семье, бракоразводную процедуру, а также на свой особый социальный статус в постразводный период.

Поэтому при организации и проведении работы по профилактике детской дезадаптации, важно включать в неё мероприятия, связанные с предупреждением внутрисемейных детерминантов данной проблемы. В частности, необходим акцент на реализации мероприятий, направленных на недопущение неоправданных разводов в семьях с детьми, а также на оптимизацию процессов социальной адаптации родителей и социализации несовершеннолетних в рамках уже распавшейся семьи, с целью недопущения возникновения личностных деформаций, дезадаптации, безнадзорности и правонарушений среди детей. Подобная работа должна проводиться на федеральном, региональном, местном уровнях, а также на уровнях ближайшего окружения, семьи и отдельной личности (родителей, детей) и иметь научно-исследовательское, нормативно-правовое, программное, финансовое, кадровое, управленческое, информационное обеспечение. Важно содействие развитию сети социальных, медико-социальных, социально-правовых, психолого-педагогических служб, призванных оказывать помощь семье, через совершенствование работы и расширение функций уже существующих, а также через создание специализированных служб помощи этой категории семей и детей.

II. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ, МЕДИЦИНСКИЕ, СОЦИАЛЬНЫЕ И ФИЛОСОФСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПОДРАСТАЮЩИХ ПОКОЛЕНИЙ

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ВООБРАЖЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

С. Б. Калининская

Владимирский государственный гуманитарный
университет, г. Владимир, Россия

Summary. The article discusses the features of the creative imagination formation of preschool children. The author analyzes the approaches of Russian psychologists and educators to understand the essence of the creative imagination of preschoolers. Particular attention is paid to the creation of children's artistic images.

Key words: imagination, creative imagination, children of preschool age.

Весьма распространено мнение о том, что воображение ребёнка богаче, оригинальнее воображения взрослого, что маленький ребёнок вообще живёт наполовину в мире своих фантазий [23]. Такое представление об изначально присущем дошкольнику ярком воображении существовало и у некоторых психологов и педагогов [12, с. 228–233]. Однако уже в 30-е гг. XX в. крупнейший отечественный психолог Л. С. Выготский доказал, что воображение ребёнка развивается постепенно, по мере приобретения им определённого опыта [3, с. 26–33]. Все образы воображения, как бы причудливы они ни были, основываются на тех представлениях и впечатлениях, которые человек получает в реальной жизни. Поэтому вряд ли справедливо говорить о том, что воображение ребёнка богаче воображения взрослого. Просто иногда, не имея достаточного опыта, ребёнок по-своему объясняет то, с чем он сталкивается в жизни, и эти объяснения часто кажутся взрослым неожиданными и оригинальными [10, с. 93].

Ряд исследователей относят появление воображения к началу раннего возраста, находя его зачатки в составе сенсомоторного интеллекта к одному году восьми месяцам, когда ребёнок начинает создавать внутренние образы сенсомоторных задач и открывать новые практические схемы действия с предметами в результате активной манипулятивной деятельности [18; 22].

Есть мнение, что воображение ребёнка начинает своё развитие с трёх лет, так как оно в качестве психического процесса может формироваться только при условии наличия действующего полноценного сознания [1, с. 5; 20].

Принято появление зачатков воображения относить к концу раннего возраста [2, с. 24–30; 6, с. 263–275; 4, с. 436–454; 11, с. 107–

115], т. к. именно в этот период ребёнок начинает дополнять, замещать реальные предметы и действия воображаемыми, называть их. Вначале этот процесс дети совершают в игре, ибо «сама детская фантазия необходимо порождается игрой, возникая именно на этом пути проникновения ребёнка в реальность» [14, с. 494].

Начав развиваться в два-три года, воображение поэтапно достигает подлинного расцвета в старшем дошкольном возрасте [8, с. 52–59; 16, с. 208–213].

На первом этапе развития (2,5 года) воображение разделяется на аффективное и познавательное. Такая двойственность воображения связана с двумя психологическими новообразованиями раннего детства, во-первых, с выделением личностного «Я» и в связи с этим переживанием ребёнком своей отдельности от окружающего мира, а, во-вторых, с возникновением наглядно-действенного мышления.

Благоприятный фактор развития воображения как на данном, так и на последующих этапах развития – развитая речь. Она позволяет ребёнку лучше представить предмет, который он не видел, оперировать этим образом, т. е. мыслить. Развитая речь освобождает ребёнка от власти непосредственных впечатлений, позволяет ему выйти за их пределы, а значит, построить более адекватные (непротиворечивые) образы окружающей действительности.

Развитие познавательного воображения осуществляется ребёнком в оперировании игрушками, когда им разыгрываются знакомые действия взрослых и возможные варианты этих действий. Развитие аффективного воображения осуществляется посредством проигрывания ребёнком переживаний.

Механизм построения воображения предполагает наличие двух последовательных элементов: порождение образа идеи и составление плана её реализации [1, 23]. На первом этапе развития воображения присутствует только первый из них – образ идеи, который строится путём опредмечивания, когда ребёнок свои отдельные и неполные впечатления от действительности достраивает с помощью воображения до некоторого предметного целого. Планирования же воображаемого действия, как и его продуктов, на этом этапе воображения нет. Воображение творит саму идею, которая затем опредмечивается в изображении.

Второй этап развития воображения начинается в четыре-пять лет. Идёт активное усвоение норм, правил и образов поведения, что, естественно, укрепляет «Я» ребёнка, делает его поведение более осознанным в сравнении с предыдущим периодом. Возможно, именно это обстоятельство является причиной снижения творческого воображения [7, с. 107–115]. В данном возрасте снижается частота возникновения устойчивых страхов (аффективное воображение), поскольку с развитием сознания уменьшаются эффекты искажённого восприятия окружающей действительности.

Познавательное воображение в этом возрасте тесно связано с развитием ролевой игры и продуктивных видов деятельности – рисования, лепки, конструирования. В этом возрасте ребёнок пока ещё следует за образом (образ «ведёт» действия ребёнка), и потому он в основном воспроизводит известные ему образы поведения взрослых и сверстников в ролях, рисунках и т. п. Но поскольку ребёнок уже хорошо владеет речью, у него появляются элементы планирования. Ребёнок планирует один шаг действий, затем совершает, выполняет его, видит результат, затем планирует следующий шаг и т. д. С четырёх–пяти лет дети переходят к ступенчатому планированию. Возможность ступенчатого планирования подводит детей к направленному словесному творчеству, когда они сочиняют сказки, как бы нанизывая одно событие на другое.

Третий этап в развитии воображения начинается в шесть–семь лет. В данном возрасте ребёнок осваивает основные образцы поведения и получает свободу в оперировании ими. Он может отходить от стандартов, комбинировать их, используя эти стандарты при построении продуктов воображения.

В рамках данного этапа аффективное воображение направлено на изживание полученных психотравмирующих воздействий путём многократного варьирования в игре, рисовании и других видах продуктивной, творческой деятельности. В случае устойчивых конфликтов с реальностью дети обращаются к замещающему воображению.

В старшем дошкольном возрасте творчество ребёнка носит проективный характер, что символизирует устойчивые переживания. Творческие виды деятельности могут выступать как способы компенсации травмирующих переживаний.

Познавательное воображение на этом этапе претерпевает качественные изменения. В старшем дошкольном возрасте воображение ребёнка становится управляемым. Формируются действия воображения: замысел в форме наглядной модели; образ воображаемого предмета, существа; образ действия существа или образ действия с предметом. Воображение перестаёт сопутствовать рассматриваемым рисункам, прослушиваемым сказкам. Оно приобретает самостоятельность, отделяясь от практической деятельности [9, с. 46–53].

Воображение начинает предварять практическую деятельность; объединяясь с мышлением в процессе творчества, воображение выполняет в нём специфическую функцию, отличную от той, которую выполняет в нём мышление. Специфическая роль воображения заключается в том, что оно преобразует образное, наглядное содержание проблемы и этим содействует её разрешению [16, с. 212].

Воображение как целенаправленная деятельность развивается в процессе создания замысла, представления схемы воображаемого образа, явления, события. Ребёнок начинает контролировать и определять характер своего воображения – воссоздающего или твор-

ческого. При этом он сам контролирует движение образов воображения [8, с. 59].

На каждом этапе детского развития творческое воображение работает особенным образом, свойственным конкретной ступени развития, на которой стоит ребёнок. Воображение зависит от опыта, а опыт ребёнка складывается и растёт постепенно, он отличается глубоким своеобразием по сравнению с опытом взрослого. Отношение к среде, которая своей сложностью или простотой, своими традициями и влияниями стимулирует и направляет процесс творчества, у ребёнка и у взрослого различны, и поэтому понятно, что воображение у ребёнка работает иначе, чем у взрослого.

Творчество в своей развитой форме у взрослого человека имеет существенные качественные и количественные отличия от творчества ребёнка, которое, хотя и выступает ещё в неразвитой форме, уже содержит в себе важные свойства, дающие полное право говорить о подлинном творчестве. Это не условно понимаемое творчество, а настоящее. Дети в своём творчестве выходят за пределы известных им знаний и умений, создают новый продукт – рисунок, постройку, сказку и т. д. [13].

Особенности психического развития детей благоприятствуют процессу творчества как в сфере познания, так и в художественной деятельности: психический процесс дошкольников – творческое воображение – находится на стадии своего становления, изменения, развития. Этот психический процесс чрезвычайно подвижен, неустойчив, изменчив, противоречив. Всё это обуславливает как существенные недостатки воображения ребёнка, так и важные достоинства, преимущества по сравнению со взрослым.

Конечно, с точки зрения взрослых в процессе и продуктах детского творчества нет ничего нового. Однако они самостоятельно выходят за пределы знаний и умений, полученных от взрослых, добывая новые для себя знания, формируя новые умения.

Творчество детей носит глубоко личностный характер [17]. Оно определяется неповторимостью личности, накопленным опытом деятельности. Поэтому процесс творчества чрезвычайно индивидуален, и его развитие требует тщательного учёта индивидуальных особенностей ребёнка и не терпит так называемого «вала».

В самом широком значении этого слова творчество есть основной способ существования и развития личности. Полноценная личность – это всегда личность творческая, развивающаяся, характеризующаяся появлением всё новых психологических новообразований и перестройкой уже сложившихся структур [20, с. 44–51].

Следует выделить ещё одну чрезвычайно важную особенность процесса творчества детей – оно всегда насыщено яркими положительными эмоциями [21, с. 247–267]. И благодаря этому обстоятельству творчество обладает большой притягательной силой для детей,

познавших радость первых своих пусть маленьких, но открытий, удовольствия от своих новых рисунков, построек и т. д. Яркие положительные эмоции – основа формирования острой потребности детей в том или ином виде творчества. Иначе говоря, именно на основе творчества мы имеем возможность управлять формированием новых духовных потребностей, обогащать и развивать личность ребёнка.

Выделяется следующее противоречие процесса развития творчества дошкольников: развиваясь, ребёнок усваивает общественный опыт – способы действий с вещами, способы умственных и речевых действий, которым его обучает взрослый, но в процессе усвоения ребёнок преломляет новое знание, новое умение через своё понимание мира. Новое знание творчески трансформируется каждым дошкольником и приобретает свой колорит, свои особенности. При этом наблюдается глубокое взаимопроникновение новых и уже имеющихся знаний, ведущее к перестройке прежнего опыта, порождению неожиданных и интересных догадок, предположений, которые не были запланированы процессом обучения.

Творчество дошкольников имеет два генетических источника [19]. Первый – практическая деятельность, направленная на преобразование предметов и явлений с целью их познания и освоения (экспериментирование). Второй – игра, в процессе которой развиваются воображение и фантазия детей.

Игра – это отражение жизни. В ней всё «как будто», «понарошку», но в этой условной обстановке, которая создаётся воображением ребёнка, много настоящего; действия играющих всегда реальны, их чувства, переживания подлинны, искренни. Подражание взрослым в игре связано с работой воображения [15, с. 10–17]. Ребёнок не копирует действительность, он комбинирует разные впечатления жизни с личным опытом. Детское творчество в игре проявляется в наличии замысла и в поиске средств для его реализации. В игре дети одновременно выступают как драматурги, бутафоры, декораторы, актёры. В игре умственная активность детей неотъемлемо связана с творческим воображением: нужно найти себе роль, представить себе, как действует человек, которому хочется подражать, что он говорит. Творческое воображение проявляется и развивается также в поиске средств выполнения задуманного.

Библиографический список

1. Аверин В. А. Психология развития детей дошкольного возраста. – СПб.: Изд-во Михайлова В. А., 2000.
2. Венгер Л., Мухина В. Развитие внимания, памяти и воображения в дошкольном возрасте // Дошкольное воспитание. – 1973. – № 12. – С. 24–30.
3. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1991.
4. Выготский Л. С. Избранные психологические исследования. – М.: АПН РСФСР, 1965.

5. Выготский Л. С. Педагогическая психология. – М.: Просвещение, 1991.
6. Детская психология / под ред. Я. Л. Коломенского, Е. А. Панько. – Минск: Университетское, 1988.
7. Дьяченко О. М., Кирилова А. И. О некоторых особенностях развития воображения у детей дошкольного возраста // Вопросы психологии. – 1980. – № 2.
8. Дьяченко О. М. Об основных направлениях развития воображения дошкольника // Вопросы психологии. – 1988. – № 6. – С. 52–59.
9. Дьяченко О. М. Особенности развития воображения у умственно одарённых детей // Дошкольное воспитание. – 1993. – № 8. – С. 46–53.
10. Дьяченко О. М., Лаврентьева Т. В. Психическое развитие дошкольников. – М.: Педагогика, 1984.
11. Дьяченко О. М. Пути активизации воображения дошкольников // Вопросы психологии. – 1980. – № 2. – С. 107–115.
12. Зеньковский В. В. Психология детства. – М.: Школа-Пресс, 1996.
13. Комарова Т. С. Изобразительное творчество дошкольников в детском саду. – М.: Педагогика, 1984.
14. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. – М.: Просвещение, 1978.
15. Менджерицкая Д. В. Творческая игра в педагогическом процессе детского сада // Дошкольное воспитание. – 1978. – № 11. – С. 10–17.
16. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. – М.: Академия, 2000.
17. Новлянская З. Н. Почему дети фантазируют. – М.: Просвещение, 1978.
18. Палагина Н. Развитие воображения у детей второго года жизни // Дошкольное воспитание. – 1993. – № 6. – С. 40–46.
19. Поддъяков Н. Н. Творчество и саморазвитие детей дошкольного возраста. – Ярославль: Ньюанс, 1996.
20. Резерв успеха – творчество / под ред. Г. Нойнера, В. Калвейта, Х. Клейна. – М.: Педагогика, 1989.
21. Репина Т. А. Развитие воображения // Психология детей дошкольного возраста / под ред. А. В. Запорожца и Д. Б. Эльконина. – М.: Просвещение, 1964. – С. 247–267.
22. Флейвелл Дж. Генетическая психология Жана Пиаже. – М.: Педагогика, 1967.
23. Чуковский К. И. От двух до пяти. – М.: Просвещение, 1983.

ОСОБЕННОСТИ КОГНИТИВНЫХ ФУНКЦИЙ ДЕТЕЙ 6–7-ЛЕТНЕГО ВОЗРАСТА С ПОСЛЕДСТВИЯМИ ГИПОКСИЧЕСКОГО ПЕРИНАТАЛЬНОГО ПОРАЖЕНИЯ ЦЕНТРАЛЬНОЙ НЕРВНОЙ СИСТЕМЫ

М. С. Гомбалевская
Смоленский гуманитарный университет,
г. Смоленск, Россия

Summary. Perynatal hypoxic defeats of the central nervous system render the negative influence on mental development of child that is expressed in disorders of perception (visual, acoustical), attention, memory, speeches and thinking.

Key words: perynatal hypoxic defeats of the central nervous system; cognitive functions.

Актуальность. В последнее время перинатальная патология занимает ведущее место в структуре перинатальной заболеваемости и смертности, оказывая влияние на всю последующую жизнь ребёнка [1,3,5]. По данным некоторых исследований к 2015 году частота встречаемости данной патологии в нашей стране может достигнуть 80–92 % [2,4]. Это является важнейшей психологической, медицинской и социальной проблемой, т. к. впоследствии у таких детей проявляются трудности в обучении, общении, планировании и организации сложных видов деятельности.

Цель: изучить особенности высших психических функций у детей 6–7-летнего возраста с последствиями перинатального диффузного гипоксически-ишемического поражения мозга.

Материалы и методы: в обследовании приняли участие 56 детей в возрасте 6–7 лет. В состав основной группы вошли 30 детей (19 мальчиков, 11 девочек) для которых характерны отягощённый перинатальный анамнез; наличие последствий перинатального поражения ЦНС в виде ММД. Группу сравнения составили 26 детей (12 мальчиков 13 девочек), у которых при наличии отягощённого перинатального анамнеза отсутствовали признаки последствий перинатального поражения центральной нервной системы в виде ММД.

При оценке когнитивных функций нами изучались: зрительное и слуховое восприятие (восприятие природных и бытовых шумов, восприятие ритмов, воспроизведение ритмов); внимание; память (зрительная и слухоречевая); мышление; речь (понимание логико-грамматических конструкций, звукопроизношение, сенсомоторный уровень развития речи, слоговая структура слова, фонематический слух).

Для оценки изучаемых параметров были применены психологические, нейропсихологические, инструментальные и статистические методы исследования.

Анализ результатов исследования показал, что у респондентов основной группы показатели по всем исследуемым параметрам были достоверно ниже, чем у детей группы сравнения (табл. 1).

Таблица 1

**Особенности высших психических функций
респондентов основной группы и группы сравнения**

Параметры	Основная группа n=30	Группа сравнения n=26
	($M \pm \sigma$)	($M \pm \sigma$)
Зрительное восприятие	0,266±0,028*	8,192±1,132
Слуховое восприятие	1,633±0,033*	5,230±1,159
Внимание	3,000±0,870*	7,923±2,096

Слухоречевая память	0,633±0,049*	4,530±0,651
Зрительная память	0,400±0,020*	2,576±0,856
Речевое развитие	0,466±0,024*	4,884±0,325
Мышление	0,433±0,020*	0,865±0,022

* - $P_{1-2} < 0,05$ (*t-критерий Стьюдента*)

Как показали проведённые исследования, в основной группе имели место нарушения зрительного восприятия в форме предметной агнозии. Кроме того, у детей основной группы при выполнении специальных зрительных задач (распознавании наложенных, недорисованных, перечёркнутых изображений) имели место нарушения интегрального восприятия целостных зрительных комплексов, невозможность объединить отдельные впечатления в целостные образы.

У детей с последствиями перинатального гипоксического поражения ЦНС также были отмечены нарушения слухового восприятия, которые проявлялись в виде неспособности определить значение различных бытовых (предметных) звуков и шумов, путании предъявляемых стимулов с близкими по звучанию, невозможность правильно оценить и воспроизвести относительно простые ритмические структуры, которые предъявляются им на слух, неспособность определить на слух количество звуков и силу удара.

Внимание у детей с последствиями перинатального гипоксического поражения ЦНС характеризовалось наличием нарушений как произвольных форм внимания в самых различных видах психической деятельности, так и усиление патологических непроизвольных форм внимания.

Результаты исследования слухоречевой и зрительной памяти в основной группе позволили выявить нарушения модально-специфической (слухоречевой и зрительной) памяти в виде сужения её объёма, снижения продуктивности мнестической функции, слабого развития процесса сохранения поступающей информации.

Кроме того, у детей с последствиями перинатального поражения ЦНС выявлены нарушения речевой функции в виде недостаточной сформированности автоматизированной, дезавтоматизированной, спонтанной и повторной речи, наличие полиморфных нарушений звукопроизношения, затруднений перспективы конструирования пространственно-временных связей и выявления логических отношений.

При исследовании мыслительной сферы было установлено, что у детей с последствиями перинатального поражения ЦНС страдает оптико-пространственный анализ и синтез, и, как следствие, нарушаются наглядно-образные, конструктивные формы мышления, а также вербально-логические операции, основанные на понимании «квазипространственных» отношений. Кроме того, у таких детей нарушается сама структура интеллектуальной деятельности.

В свою очередь у респондентов группы сравнения исследуемые параметры соответствуют возрастному критерию нормы (табл.1).

Выводы: гипоксические перинатальные поражения ЦНС оказывают негативное влияние на психическое развитие ребёнка, что выражается в несформированности процессов восприятия (зрительное, слуховое), внимания, памяти (слухоречевой, зрительной), речи, мышления у детей 6–7-летнего возраста, следствием чего может стать снижение школьной успеваемости и социальная дезадаптация.

Библиографический список

1. Голосная Г. С. Нейрохимические аспекты патогенеза гипоксических поражений мозга. – М.: Медпрактика, 2009. – 197 с.
2. Журба Л. Т. Минимальная мозговая дисфункция у детей. Научный обзор. – М.: ВНИИМИ, 2008. – 50 с.
3. Халецкая О. В., Трошин В. Д. Минимальная дисфункция мозга в детском возрасте. – Нижний Новгород, 2005. – 36 с.
4. Aicardi J. Diseases of the Nervous System in Childhood // Cambridge university press. – 2006. – Vol. 21. – P. 123–128.
5. Nelson K. B. Ellenberg J. H. Pediatrics, J. H. – New York: Wiley, 2006. – P. 268.

РАЗВИТИЕ ПАМЯТИ УЧАЩИХСЯ В ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОМ ОБРАЗОВАНИИ

С. А. Меньщикова, С. В. Сидоров

**Шадринский государственный педагогический институт,
г. Шадринск, Россия**

Summary. The paper identifies opportunities for developing memory of pupils in today's personality-oriented education.

Key words: memory of the child; the development of memory; the prevailing type of memory; personality-oriented education.

В учебно-познавательной деятельности память играет важную роль. В совокупности с другими психическими процессами она несёт ответственность за получение, сохранение и переработку, а также воспроизведение информации в процессе учебной деятельности, то есть является основой любого познания и тем самым определяет возможность решения основных задач школьного обучения [1].

Подход к содержанию образования, сложившийся в отечественной педагогике советского периода, сегодня определяют как знаниево-ориентированный, при котором главной ценностью образовательного процесса выступают знания, заслоняя собой личность ученика. В последние десятилетия в образовании всё более утверждается личностно-ориентированный подход [4]. Развитие этого подхода обусловлено тем, что сегодня перед школой стоит задача всестороннего развития и саморазвития личности ученика. При

этом обучение должно обеспечивать духовное и интеллектуальное развитие детей. Однако, если в знаниево-ориентированном образовании развитие памяти является одной из ведущих задач, то в личностно-ориентированном образовании приоритетную роль занимает развитие и саморазвитие личности, а потому развитию памяти зачастую уделяется мало внимания.

В качестве основных типов памяти в психологии традиционно выделяются зрительная, слуховая и двигательная [3]. Чтобы добиться максимальной эффективности запоминания необходимо знать, какие из основных типов памяти наиболее или наименее развиты у школьника определённой возрастной группы. Правильное определение ведущего типа памяти позволит повысить качество обучения, не перегружая школьника излишними физическими и умственными нагрузками.

Обучение с учётом преобладающего типа памяти включает два взаимосвязанных аспекта: с одной стороны, учебные задания должны соответствовать преобладающему у ребёнка типу, а с другой – способствовать развитию памяти, включая и те её типы, которые недостаточно развиты. Дети, отличающиеся преобладанием зрительной памяти, запоминают и воспроизводят заученный материал преимущественно в зрительных образах, в противоположность ученикам с двигательным типом памяти, у которых процессы заучивания и воспроизведения опираются главным образом на совершение внешних моторных действий. К смешанному типу относятся люди, у которых не выявляется преобладающий тип памяти – они одинаково хорошо запоминают и на слух, и зрительно [2].

На уроке для учащихся с преобладанием зрительной памяти необходима наглядность: рисунки, схемы, диаграммы, тексты, репродукции художников, детские работы прошлых уроков, педагогический рисунок. Обязательно чтение материала, требующего запоминания. Для учащихся с преобладанием слухового типа памяти обязательно чтение материала вслух, включение аудиозаписей, музыкальных произведений. А высокий уровень развития моторной и слухо-моторной памяти требует конспектирования, выполнения зарисовки вслед за учителем, закрепления слов и зрительных образов в жестах, движениях.

Учёт преобладающего типа памяти в организации учебного процесса не исчерпывает все аспекты личностно-ориентированного подхода к развитию памяти учащихся. Важно воспитать у школьника установку на запоминание и длительное сохранение в памяти учебного материала, что связано с постоянной и систематической проверкой знаний не только по изучаемому в данный момент материалу, но и по тому материалу, который изучался раньше.

Надо систематически знакомить учащихся с приёмами рационального запоминания, не рассчитывая на то, что школьники по

мере приобретения опыта учебной работы сами найдут их. И, наконец, учителю важно знать индивидуальные особенности памяти своих учеников: это даёт ему возможность, с одной стороны, опираться на более сильные стороны их памяти, а с другой – целеустремлённо работать по усовершенствованию слабых сторон памяти учащихся.

Активизируя память, необходимо воспитывать у школьников волевые качества, интерес к предмету, навыки активного усвоения учебного материала, умение искать и находить существенные и разнообразные связи между известным уже и новым материалом.

Таким образом, можно сделать вывод, что при организации учебной деятельности школьников необходимо учитывать влияние на успешность запоминания интересов, эмоционального отношения к учебному материалу, активной работы с ним. При организации усвоения учебного материала следует по возможности адресовать его различным анализаторам, поскольку это способствует лучшему закреплению.

Библиографический список

1. Крутецкий В. А. Психология. – М.: Просвещение, 1986. – 336 с.
2. Лебедева Е. А. Влияние памяти на учебную деятельность. Психологическое исследование [Электронный ресурс] // Фестиваль педагогических идей «Открытый урок». – URL: <http://festival.1september.ru/articles/505745/> (дата обращения 30.03.2011).
3. Немов Р. С. Психология: учебник для студ. вузов: в 3 кн. Кн. 1. Общ. основы психол. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 688 с.
4. Педагогический словарь: в 2 т. Т. 2 / под ред. А. И. Каирова и др. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960. – 767 с.

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ПОДРОСТКОВ

А. В. Першукова, С. В. Сидоров

**Шадринский государственный педагогический институт,
г. Шадринск, Россия**

Summary. The authors reveal the features and basic conditions for the development of creative abilities of adolescent in the learning process.

Keywords: creative abilities; adolescence; the development of creative abilities.

Развитие творческого начала, творческих способностей человека всегда волнует как учёных-исследователей, так и педагогов, непосредственно занимающихся практической работой с детьми. В психолого-педагогической литературе всё больше внимания уделяется поискам методов и методических приёмов обучения, которые способствуют более успешному развитию творческих способностей,

обеспечивают активизацию умственной и практической деятельности учащихся [4]. Развивать творческую активность в людях надо с детского возраста, со школьной скамьи. В этом деле большую помощь оказывают изобразительное искусство, черчение и технология – учебные предметы, которые обладают большими возможностями для развития творческих способностей личности ребёнка, его творческой индивидуальности.

Способности вообще – это индивидуальные психологические особенности человека, проявляющиеся в деятельности и являющиеся условием успешности её выполнения [3]. При этом под творческими способностями подразумеваются такие, которые определяют процесс создания предметов духовной и материальной культуры, производство новых идей, открытий и изобретений (Б. М. Теплов, Р. С. Немов, С. Л. Рубинштейн, А. Н. Лук, Я. А. Пономарёв). Иными словами, творческие способности определяют успешность творчества в различных областях деятельности.

Развитие способностей является сложным процессом. Каждая специальная способность проявляется в своё время. Так, раньше всего проявляются музыкальные способности, художественные способности проявляются позже и наиболее ярко выражены в 13–14 лет, в детские годы проявляются также литературные, математические и прочие способности.

Подростковый возраст является сензитивным периодом для развития творческих способностей. Подростки стремятся к самосовершенствованию, независимости, отказу от стереотипов, однако недостаточный жизненный опыт, неадекватные суждения о происходящем подвергают подростка случайным влияниям [2].

Изучение основных аспектов развития способностей выявляет два ключевых условия развития творческих способностей подростков:

- 1) влияние на подростка творческой личности;
- 2) организация творческой деятельности подростка.

Первое условие проявляется в зависимости, которую сформулировал А. Н. Лук: «если учитель обладает высшими творческими возможностями, то одарённые ученики добиваются блистательных успехов» [1]. И наоборот, если учитель не обладает направленностью на творчество, то и от своих учеников он будет требовать только знаний репродуктивного уровня. У нетворческого учителя одарённые дети не смогут в полной мере реализовать свои возможности, более того, нередко менее способные ученики при его системе оценивания достигают более высоких успехов. Педагог, которому чуждо творчество, просто не может увидеть творческий потенциал в ребёнке, принимая оригинальность мышления за незнание рационального способа решения учебной задачи, а недостаточное прилежание в выполнении рутинных заданий списывая на лень и непослушание.

Здесь уместно напомнить классические истории людей, чьи выдающиеся способности служили, скорей, помехой, чем подспорьем в их учебных достижениях. Великий педагог И. Г. Песталоцци в детстве считался одним из слабых учеников в классе, а великому физику А. Эйнштейну никто из преподавателей не дал положительных рекомендаций для поступления на работу по специальности. Великими они стали потом, а в учебной деятельности их творческие способности оказались нереализованными. Совсем иначе складывалось учение, например, у А. С. Пушкина, чье поэтическое дарование было рано замечено и поддержано учителями.

Второе условие, по мнению В. А. Левина, заключается в том, что для развития способности к творчеству необходимо развивать творческую деятельность, а не сводить обучение только к овладению знаниями, умениями и навыками. В противном случае многие качества творческой личности (художественный вкус, стремление к новому, чувство прекрасного и др.) остаются невостребованными и прекращают развиваться. Актуальность развития творческой деятельности именно в подростковом возрасте обусловлена ещё и тем, что подросток стремится к решению максимально трудных для него задач. При этом следует помнить, что в подростковом возрасте ведущей деятельностью становится коммуникативная, и в связи с этим особенно эффективна творческая деятельность, реализуемая в процессе общения.

Современные представления об организации и развитии творческой деятельности подростков основываются на использовании в учебном процессе нестандартных заданий, создании для учащихся ситуаций затруднения, преодолеть которые можно только путём поиска новых решений.

Выполнение необычных, неожиданных заданий можно систематически применять на занятиях изобразительного искусства. Так, необычность заданию может придать использование нетрадиционных технологий изображения, например: рисование пальцем, палочкой, кистью, пером; использование монотипии, рисование по смятой бумаге, по сырой бумаге; совмещение различных художественных материалов, печатание изображений различными способами и материалами и т. д. Эти задания относительно просты, но в развитии творческого воображения незаменимы, так как позволяют учащимся понять механизм создания художественного образа.

Применение проблемных ситуаций (ситуаций затруднения) в учебном процессе обеспечивает включение подростков в самостоятельную поисковую деятельность, направленную на разрешение специально созданных учителем проблем. Однако не всякая проблемная ситуация содержит творческую задачу. Например, ситуация выбора из двух или более известных ученику способов решения относится к проблемным, хотя не предполагает решения творческих задач. Твор-

ческая задача возникает только тогда, когда ученику необходимо найти новый для него способ, сформулировать новое знание, применить что-то уже известное в принципиально новых условиях.

Итак, можно выделить следующие пути развития творческих способностей подростков:

- стимулирование ученического творчества с помощью системы оценивания, учитывающей специфику творческой деятельности;
- использование в учебном процессе творческих учебных задач;
- создание проблемных ситуаций творческого характера;
- организация учителем творческой деятельности, в которой он сам выступает творцом, сотрудничающим с учениками и направляющим их творческую активность;
- организация самостоятельной творческой работы учащихся.

Библиографический список

1. Лук А. Н. Психология творчества / под ред. В. А. Лекторского. – М.: Наука, 1978. – 126 с.
2. Халифаева О. А. Развитие креативности подростков в образовательном учреждении // Психология обучения. – 2008. – № 9. – С. 13–22.
3. Теплов Б. М. Проблемы индивидуальных различий. – М.: АПН РСФСР, 1961. – 535 с.
4. Шульга Т. И. Психология учащихся начального профессионального образования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2004. – 176 с.

К ВОПРОСУ О СООТНОШЕНИИ ПОНЯТИЙ «ДЕСТРУКТИВНОЕ», «АГРЕССИВНОЕ» И «ДЕВИАНТНОЕ» ПОВЕДЕНИЕ

Л. Г. Гребенщикова

**Центр психолого-педагогической помощи населению
«Берег», г. Ижевска, Россия**

Summary. The article deals with the modern understanding of aggressive, deviant and destructive behavior, as well as the parity of these concepts. The least developed psychological definition is "destructive behavior" that results in the necessity to study its phenomenology and background.

Key words: aggressive behavior, deviant behavior, destructive behavior.

В настоящее время в психологической литературе существуют понятия, с помощью которых в той или иной степени описывают схожие явления и феномены, но акцентируя внимание на различных аспектах этих явлений и феноменов. Например, «отношение» и «социальная установка», или «аттитюд»; «Я-концепция» и «самосознание»; «пол» и «гендер».

Аналогичная ситуация сложилась вокруг трёх понятий, рассмотрению которых и посвящена настоящая работа: «девиантное поведение», «агрессивное поведение» и «деструктивное поведение».

На первый взгляд, психологическое содержание первых двух терминов давно определено и понятно, однако отмечается некоторая путаница при рассмотрении этих вариантов поведения.

Агрессивное поведение

Напомним, что существует множество определений агрессивного поведения. На сегодняшний день наиболее распространённым является понимание агрессии как:

- насильственных, захватнических действий;
- реакции на стресс, вызванный угрозой;
- акта, который принимает разные формы, но цель которого состоит в нанесении ущерба индивиду или тому, что отождествляется с ним;
- любого вида поведения, приносящего вред другому, любого действия, имеющего цель нанесения вреда другому;
- индивидуального или коллективного поведения, действия, направленного на уничтожение другого человека или группы людей;
- реакции на возбуждение, вызванное фрустрацией; инструментального акта, направленного на достижение различных целей [13, с. 90].

В настоящее время, согласно Р. Бэрону и Д. Ричардсон, принято следующее рабочее определение: «Агрессия – любая форма поведения, нацеленная на оскорбление или причинение вреда другому живому существу, не желающему подобного обращения» [3, с. 26].

С. Н. Ениколопов понимает под агрессией «целенаправленное деструктивное поведение, противоречащее нормам и правилам существования людей в обществе, наносящее вред объектам нападения (одушевлённым и неодушевлённым), причиняющее физический ущерб людям и вызывающее у них психологический дискомфорт» [4, с. 217].

Однако, у А. И. Фурманова И. А. [12, с. 15] мы находим предложение рассматривать два вида агрессии: деструктивную, при которой потребности удовлетворяются социально неприемлемым способом, а адаптация связана с причинением вреда окружающему миру или себе, и конструктивную, при которой адаптация происходит социально приемлемым способом. Впрочем, ещё Э. Фромм предлагал рассматривать агрессию:

- оборонительную, которая служит делу выживания человека и имеет биологические корни;
- «злокачественную» – деструктивность и жестокость, которые свойственны только человеку [11].

В любом случае в «содержательном плане ведущими признаками агрессивного поведения можно считать такие его проявления, как:

- выраженное стремление к доминированию над людьми и использованию их в своих целях;
- тенденцию к разрушению;
- направленность на причинение вреда окружающим людям;
- склонность к насилию (причинению боли)» [6, с. 86].

Там же Е. В. Змановская делает вывод, что агрессивное поведение подразумевает любые действия с выраженным мотивом доминирования.

Девиантное поведение

Анализ подходов к определению понятия «девиантное поведение» в отечественной и зарубежной психологии, а также в представлениях других наук (социологии, медицины, криминологии и др.) был предпринят С. В. Богдановой в её диссертационном исследовании [1]. «Независимо от науки, все авторы, говоря об отклоняющемся (девиантном) поведении, выделяют отклонения от социальных и правовых норм общества», – пишет она [1, с. 21]. При этом указываются и отличия: «В социологии – это поступок, действие; в медицине – система поступков; в психологии – устойчивое поведение личности; в педагогике – специфический способ изменения социальных норм и ожиданий; в криминологии – преступность как социальное явление» [там же, с. 28].

Со ссылкой на Ю. Клейберга С. В. Богданова указывает, что «одни исследователи считают, что речь должна идти о любых отклонениях от одобряемых обществом социальных норм, другие предлагают включить в это понятие только нарушение правовых норм, третьи – различные виды социальной патологии (убийство, наркотизм, алкоголизм и т. п.), четвёртые – социальное творчество» [1, с. 28].

Первым на позитивный характер девиаций обратил внимание Я. И. Гилинский: «Девиации... являются всеобщей формой, механизмом, способом изменчивости, а следовательно, и жизнедеятельности, развития каждой системы» [8]. О. С. Осипова отмечает, что границы между позитивной и негативной формами девиантного поведения подвижны во времени и социальном пространстве [там же].

Таким образом, ведущим признаком девиантного поведения в самом широком смысле является отклонение от принятых в обществе норм, правил, традиций.

В центре нашего внимания будет **деструктивное поведение** как наименее содержательно разработанный на сегодня психологический конструкт.

Под деструктивной деятельностью понимается «специфическая форма активного отношения субъекта к миру или самому себе,

основным содержанием которой является разрушение существующих объектов и систем» [7, с. 11]. В. И. Гинецинский даёт следующее определение деструктивного поведения: «...это удовлетворение субъектом своих потребностей за счёт прямого или косвенного, чаще не осознанного, насилия над личностью другого человека, (или) за счёт открытого или завуалированного отвержения социальных норм, нарушения прав личности...» [10]. К. В. Злоказов рассматривает деструктивное поведение как «форму активности личности, связанную с разрушением функционирующих структур» [5]. «Таким образом, – пишет он далее, – деструктивное поведение – это поступок, направленный на разрушение внешних структур и выстраивание собственного, отличного от других, структурного образа (идентичности)». К этим определениям можно отнести разные поведенческие аномалии, изучаемые медициной, педагогикой, психологией, криминологией: девиантное поведение, делинквентное, аддиктивное, виктимное поведение, криминальное поведение и т. п. Именно поэтому рассмотрим сначала соотношение понятий «агрессивного» и «девиантного» поведения.

Агрессивное и девиантное поведение

Е. В. Змановская пишет: «...хотя... агрессивное поведение не является отдельным видом отклоняющегося поведения, агрессия, направленная на других или себя, принимает непосредственное участие в различных формах поведенческих девиаций...» [6, с. 82]. На наш взгляд, в данном случае речь идёт о негативных формах девиантного поведения – позитивные девиации агрессией не сопровождаются.

Таким образом, агрессивное поведение включает в себя конструктивный и деструктивный компоненты, так же как и девиантное поведение имеет позитивные и негативные формы. При этом понятия «агрессивное поведение» и «девиантное поведение» не тождественны друг другу.

Деструктивное и агрессивное поведение

Анализ позиций З. Фрейда и его последователей приводит к сближению понятий деструктивности и агрессивности, однако однозначного понимания соотношения агрессивности и деструктивности у психоаналитиков нет [2]. Существует несколько мнений:

- агрессивность и деструктивность – синонимы. Однако и в этом случае, как пишет Ч. Райкрофт, «существуют разногласия в том, является ли агрессия первичным влечением, т. е. агрессивным разрушительным инстинктом, или же реакцией на фрустрацию...».
- агрессия – часть влечения к разрушению (деструкции), поскольку она (агрессия) включает в себя лишь разрушительные побуждения, направленные вовне, в то время как существуют и саморазрушительные (т.е. направленные на себя) тенденции;

- деструктивность – одна из форм агрессии, «злокачественная агрессия», её компонент;
- «Никакое агрессивное влечение, активное или пассивное, не может фигурировать среди влечений к смерти», или влечения к разрушению.

Таким образом, большинство исследователей приходит к выводу, что деструктивность не тождественна агрессивности, но однозначно с нею связана.

Деструктивное и девиантное поведение

Ц. П. Короленко и Т. А. Донских на первых страницах своей книги указывают на «обычную» замену термина «деструктивное поведение» на термин «девиантное» (или «отклоняющееся») [9]. Однако, и на это указывают сами авторы, не всякое отклоняющееся от общепринятых норм поведение может быть деструктивным. В отличие от деструктивного девиантное поведение связано с понятием «нормы». По мнению К. В. Злоказова [5], «деструктивное поведение по отношению к девиантному – регрессивная, негативная форма девиантного поведения... Деструкция начинается с выхода за пределы нормы, с девиации, но не обязательно девиация должна превратиться в деструкцию, поскольку девиация может уточнить, расширить и обогатить содержание нормы, в своей позитивной форме».

Связь деструктивного поведения и негативных форм девиантного поведения очевидна. Однако, и позитивная форма девиантного поведения (творчество) имеет связь с деструкцией.

Так, В. Н. Дружинин выделяет два вида преобразования: творческое поведение, создающее новую среду, и разрушение – дезадаптивное поведение, не создающее, а уничтожающее прежнюю среду. Он отмечает, что творчество и деструкцию объединяет то, что их причиной является отчуждение человека от природы и мира в целом [7, с. 8]. По мнению Ю. Козелецкого, человеку присуща «трансгрессия» – стремление к постоянному преодолению своих прежних достижений и результатов, желание выйти за пределы того, чем он обладает. Ю. Козелецкий выделяет конструктивную, созидательную трансгрессию – творчество, и деструктивную трансгрессию – действия, приводящие к разрушению прежнего [там же]. Б. Карлофф подчёркивает, что в самом творческом акте присутствует элемент деструкции. Однако, в данном случае разрушение – лишь необходимый элемент созидательного в итоге процесса.

Таким образом, по мнению Е. В. Змановской, О. С. Осиповой, Ц. П. Короленко, Т. А. Донских [6; 8; 9], деструктивное поведение – одно из видов девиантного поведения, деструкция – основа отклоняющегося поведения.

Однако, необходимо учесть, что девиантное поведение связано с понятием «нормы», нормы подвижны, они могут меняться. Дест-

руктивное же поведение как специфическая форма активного отношения субъекта к миру или самому себе, основным содержанием которой является разрушение существующих объектов и систем, остаётся разрушительным в любых условиях.

Так, действия «смертников» (камикадзе) во времена Второй мировой войны одобрялись японским обществом, однако эти же действия в настоящее время обществом осуждаются. Курение в настоящее время осуждается, во всём мире принимаются законы, ограничивающие распространение и использование табака, однако ещё недавно мы были практически безразличны к этой форме деструкции – разрушению собственного организма и организма «пассивных курильщиков». В архаических обществах наркотические вещества использовались, прежде всего, в религиозно-обрядовых целях. В настоящее время деструктивное воздействие наркотиков на личность не вызывает сомнения [7]. При этом меняются нормы, разрушительная направленность поведения остаётся неизменной.

Анализ соотношения понятий «агрессивного», «девиантного» и «деструктивного» поведения даёт нам основание утверждать их нетождественность и сложную взаимосвязь, обусловленную дискуссионностью упомянутых в настоящей работе определений и разнообразием проявлений рассматриваемых нами форм поведения.

На наш взгляд, возникает необходимость не только в описании, но и в изучении феноменологии деструктивного поведения, а также в изучении его предпосылок. Предложенные в настоящей статье результаты теоретического анализа определяют исследовательское поле для работы в этом направлении.

Библиографический список

1. Богданова С. В. Психосемантическое исследование сознания несовершеннолетних правонарушителей: дис. ...канд. психол. наук. – Рязань, 2006. – 222 с., ил.
2. Богданова С. В., Гребенщикова Л. Г. Деструктивность и факторы, её определяющие // Психология отношений и человеческие ресурсы в современном российском обществе: тенденции, проблемы и перспективы: всерос. науч.-практ. конф. (2010; Волгоград). Всероссийская научно-практическая конференция, 2010 г.: материалы. – Волгоград – М.: ООО «Планета», 2010. – 368 с. – С. 16–23.
3. Бэрн Р., Ричардсон Д. Агрессия. – СПб.: Издательство Питер, 2000. – 352 с.
4. Егоров А. Ю., Игумнов С. А. Клиника и психология девиантного поведения. – СПб.: Речь, 2010. – 398 с.
5. Злоказов К. В. Исследование деструктивного поведения личности / Актуальные вопросы психологии в области человеческого фактора: материалы второй междунар. науч.-практ. конф., Екатеринбург, 20–22 марта 2008г. / ГОУ ВПО «Урал. гос. пед. ун-т»; ГОУ ВПО «Урал. ин-т гос. противопож. службы». – Екатеринбург, 2008. – 264 с. – С. 38–41.

6. Змановская Е. В. Девиантология: (психология отклоняющегося поведения): учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 288 с.
7. Лысак И. В. Философско-антропологический анализ деструктивной деятельности современного человека. – Ростов-на-Дону – Таганрог: Изд-во СКНЦ ВШ, Изд-во ТРТУ, 2004. – 160 с.
8. Осипова О. С. Девиантное поведение: благо или зло? // Социологические исследования. – 1998. – № 9. – С. 106–109.
9. Семь путей к катастрофе: деструктивное поведение в современном мире / Короленко Ц. П., Донских Т. А. – Новосибирск: Наука. Сиб. отд-ние, 1990. – 224 с.
10. Сырцев А. В. Клинико-психологические механизмы деструктивного поведения у подростков с дисгармонией психического развития: дис. ...канд. психол. наук. – Санкт-Петербург, 2003. – 246 с., ил.
11. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности / пер. с англ. Э. М. Телятникова, Т. В. Панфилова. – Мн.: ООО «Попурри», 1999. – 624 с.
12. Фурманов И. А. Психология детей с нарушениями поведения: пособие для психологов и педагогов. – М.: Гуманитар. изд. центр «ВЛАДОС», 2004. – 351 с.
13. Шнейдер Л. Б. Девиантное поведение детей и подростков. – М.: Академический Проект; Трикста, 2005. – 336 с.

ЗНАЧЕНИЕ МОТИВОВ САМОАКТУАЛИЗАЦИИ ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ СИСТЕМЫ САМОРЕГУЛЯЦИИ ЛИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ

А. С. Берберян

**Российско-Армянский (Славянский) государственный
университет, г. Ереван, Армения**

Summary. The article analyzes the motives of self-actualization, and also identifies psychological characteristics of student's ideal "I" and real "I".

Key words: motives, self-actualization, student's self-identity.

С позиций современной психологии личность определяется, главным образом, социальными и социально-психологическими свойствами. Побудительным стимулом, мотивом психической активности являются потребности человека [5]. Мотивация зависит от социальных, характерологических, культурных факторов, от прошлого опыта. Уровень мотивации определяется уровнем притязаний, успехом и неуспехом.

Выделяются следующие виды мотиваций: биологические, познавательные, социальные, положительные и отрицательные. Неуспех в результате препятствий и различных неблагоприятных обстоятельств может порождать состояние конфликта и фрустрации, агрессии и регрессии, длительного психического напряжения, реакции замещения.

Мотивация преступного поведения является причиной преступной деятельности. Мотивы как внутреннее побуждение к дея-

тельности, субъективный стимул человеческих поступков, не только отражают социальные условия, в которых рос и формировался человек, но и являются выражением движущих сил личности, связанных с удовлетворением потребностей [1].

О мотивах многих распространённых преступлений до сих пор сохраняются упрощённые, весьма неверные представления. Достаточно часто в качестве побуждений к совершению корыстных преступлений называются корыстные мотивы. Однако поведение человека полимотивировано: преступные действия обуславливают не только осознаваемые человеком, но и бессознательные, и частично осознаваемые мотивы.

Исследование, проведенное Ю. М. Антоняном и В. В. Гульдано по изучению мотивов преступлений, показало, что их личностный смысл обычно ускользает от сознания человека, слабо или вообще не охватывается им, нося бессознательный характер. Это относится не только к насильственным действиям, но и к корыстным преступлениям. В связи с этим необходимо отметить, что у каждого человека есть ведущие мотивы, так называемая основная мотивационная тенденция, сущность его личности, как правило, определяющая поведение. Необходимый учёт этой тенденции позволяет связать воедино и объяснить преступные действия в прошлом, поведение в период отбывания наказания и последующие поступки, а тем самым прогнозировать поведение. Таким образом, всё большее число исследователей приходит к выводу о том, что мотивы многих преступлений носят бессознательный характер. Неосознанность мотивов не освобождает от уголовной ответственности за совершение преступных действий, поскольку субъект осознаёт их уголовно наказуемый характер. В настоящее время можно сказать, что мотивация поведения является ключевым понятием, на основе которого могут быть объединены усилия криминологов, психологов, судебных психиатров по изучению преступных и общественно опасных действий, а также по разработке мер по их предупреждению [2].

Исследователь Б. В. Зейгарник выделила разные варианты нарушения структуры мотивов при личностной патологии, в основе формирования которых лежат два психологических механизма мотивообразования:

1. Нарушение опосредования потребностей;
2. Нарушение их опредмечивания [4].

К мотивам, связанным с нарушением опредмечивания потребностей, относятся мотивы психопатической самоактуализации. Для них характерно формирование мотивов, отчуждаемых от актуальных потребностей субъекта и ведущих при их реализации к его социальной и даже биологической дезадаптации.

В качестве основного побудительного фактора при формировании такого рода мотивов можно выделить стремление к ликвида-

ции личностного диссонанса, в частности рассогласования между идеальным «Я» и самооценкой в структуре «Образа Я».

По данным исследователей, мотивы психопатической самоактуализации наблюдались у 91 % паранойяльных психопатических личностей, истерических – у 54 %, возбудимых – у 47 %, тормозимых – у 40 % и неустойчивых – у 35 %.

При возбудимой психопатии наиболее частым мотивом поведения во всех разнообразных ситуациях совершения различных противоправных действий являлось стремление к реализации неадекватно завышенного уровня притязаний, тенденция к доминированию и властвованию, упрямство, обидчивость, нетерпимость к противодействию, склонность к самовзвинчиванию и поискам повода для разрядки аффективного напряжения. Согласно статистическим данным, 88 % противоправных действий, совершённых лицами возбудимого круга по мотивам психопатической самоактуализации, были направлены против личности и общественных норм.

Одним из основных мотивационных факторов, способствующих совершению противоправных действий для данного типа лиц, является тенденция к немедленной реализации актуальной потребности.

Важнейшим мотивационным механизмом, определяющим у истерических психопатов совершение преступления, является стремление к манипулированию, контролю над окружающими. В основе этого механизма лежит эгоцентрическая установка личности, в соответствии с которой все внешние объекты, включая людей, рассматриваются как орудия, которые должны служить потребностям «Я». Чаще всего эти лица совершают мошенничество, кражи и спекуляции.

У психопатических лиц *тормозимого круга* мотивационными чертами личности являются повышенная чувствительность и ранимость, замкнутость, пассивность, повышенная истощаемость, стремление к ограничению контактов.

Психопатическая самоактуализация у тормозимых психопатов выражается в сохранении ими привычного стереотипа действий, в уходе от перенапряжений и стресса, нежелательных контактов, в сохранении личностной независимости. Эти лица при столкновении с окружающими, с непосильными задачами в силу ранимости, мягкости, низкой толерантности к стрессу не получают положительного подкрепления, чувствуют себя обиженными, преследуемыми.

Эти лица чаще совершают бродяжничество, дезертирство.

Основным мотивом поведения *неустойчивых психопатических личностей* является жажда новых впечатлений и развлечений, уход от стресса, однообразных монотонных ситуаций. Они, не колеблясь, меняют решения и установки, места работы и профессии, не доводят до конца ни одного дела. Среди противоправных дейст-

вий неустойчивых психопатов, совершаемых ими по этим мотивам, преобладают бродяжничество, хищения, сексуальные преступления.

При исследовании мотивов психопатической самоактуализации особое внимание привлекает категория самооценки, которая прямо связана с поведением. Изучение структурных элементов самооценки психопатических личностей было проведено Б. В. Зейгарником с помощью модифицированной методики Дембо-Рубинштейна [6], используемой для изучения самооценки по ряду параметров: здоровье, ум, характер, счастье [5]. Для уточнения самооценки в процедуру исследования могут быть включены такие шкалы, как честность, доброта, способность к прогнозированию, сила воли. В методике Дембо-Рубинштейн обследуемому представляется возможность определить своё состояние по избранным для самооценки шкалам с учётом ряда нюансов, отражающих степень выраженности того или иного личного свойства.

Методика представляет интерес в плане сопоставления различных составляющих “Образа Я”. Согласно инструкции респонденту предлагают лист бумаги, на котором изображены вертикальные линии. Респонденту поясняют относительно расположения личностных свойств на линиях: верхний полюс соответствует позитивному. Например, одна из линий представляет ум, следовательно, верхний полюс соответствует качествам ума высшего уровня, на нём расположены умные люди, внизу – глупые. Обследуемого просят обозначить точкой на этой линии свое место. Такие же вертикальные линии проводятся и для выражения самооценки субъекта по намеченным целям.

Кроме того, испытуемые дают не только реальную оценку своего состояния, но и потенциально возможное и идеальное “Я”, указав место, которое они могут занять, и то, которое хотели бы занимать.

Результаты исследования свидетельствуют о том, что у здоровых лиц все значения актуальной самооценки располагаются чуть выше средней отметки на шкалах. Наиболее высокое положение наблюдалось по шкалам «честность» и «доброта». Для здоровых лиц также характерен разрыв между актуальной самооценкой и идеальным «Я».

По результатам теста “Самооценка” мы выявили психологические характеристики “Я” – идеального и “Я” – реального у психически здоровых лиц по 4 блокам: I – Межличностные отношения; общение; II – поведение; III – деятельность; IV – переживания, чувства [3].

По I блоку: “Межличностные отношения, общение” наблюдается следующая картина:

Максимально выраженные психологические характеристики “Я” - идеального: вежливость (4,8), тактичность (4,8), заботливость (4,7), отзывчивость (4,7), приветливость (4,7), обаятельность (4,7),

обязательность (4,8), ответственность (4,9), доминирующие характеристики “Я” – реального: общительность (4,3), справедливость (4, 2).

Таблица 1

Психологические характеристики “Я” – идеального и “Я” – реального в сфере “Межличностные отношения, общение”

№	Качества	“Я” – Иде- альное	“Я” – Реаль- ное	Коэффициент различия
1	Вежливость	4.8	3.9	0.9
2	Заботливость	4.7	3.7	1
3	Искренность	4.6	4.2	0.6
4	Коллективизм	4.1	3.5	0.8
5	Отзывчивость	4.8	4.0	0.5
6	Радужие	4.5	4.0	0.3
7	Сочувствие	4.4	4.1	0.7
8	Тактичность	4.8	4.1	1.4
9	Терпимость	4.4	3.0	0.6
10	Чуткость	4.4	3.8	0.6
11	Доброжелательность	4.7	4.1	0.7
12	Приветливость	4.7	4.0	0.8
13	Обаятельность	4.7	3.9	0.3
14	Общительность	4.6	4.3	0.9
15	Обязательность	4.7	3.8	0.9
16	Ответственность	4.9	4.0	0.4
17	Откровенность	3.7	4.1	0.4
18	Справедливость	4.6	4.2	0.4
19	Совместимость	4.2	3.3	0.9
20	Требовательность	4.5	3.8	0.7
	Итого среднее	4.5	3.9	0.6

Значительны различия между “Я” – идеальное и “Я” – реальное по параметрам, которые можно объединить в 2 группы: 1. Заботливость, вежливость, отзывчивость; 2. Обязательность, ответственность. В сфере поведения наблюдаются высокие оценки по характеристикам “Я” – идеальное: смелость (4,8), самостоятельность (4,9), целеустремленность (4,8), по характеристикам “Я” – реальное: порядочность (4,3), энтузиазм (4,3), настойчивость (4,4). Результаты значений отражены в Таблице 2.

Таблица 2

**Психологические характеристики “Я” – идеального и
“Я” – реального в сфере “Поведение”**

№	Качества	“Я” – Идеальное	“Я” – Ре- аль- ное	Коэффициент различия
1	Активность	4.6	3.7	0.9
2	Гордость	4.4	3.9	0.5
3	Добродушие	4.4	3.9	0.5
4	Порядочность	4.5	4.3	0.2
5	Смелость	4.8	3.9	0.9
6	Твердость	4.7	3.9	0.8
7	Уверенность	4.5	3.3	1.2
8	Честность	4.6	4.1	0.5
9	Энергичность	4.7	4.0	0.7
10	Энтузиазм	4.7	4.3	0.4
11	Добросовестность	4.7	4.0	0.7
12	Инициативность	4.8	4.0	0.8
13	Интеллигентность	4.7	4.0	0.7
14	Настойчивость	4.0	4.4	0.4
15	Решительность	4.8	3.9	0.9
16	Принципиальность	4.4	3.8	0.6
17	Самокритичность	4.4	3.7	0.7
18	Самостоятельность	4.9	4.0	0.9
19	Уравновешенность	4.6	3.2	1.4
20	Целеустремленность	4.8	4.0	0.8
	Итого среднее	4.6	4.3	0.3

Существенные различия между Я-идеальное и Я-реальное наблюдаются по следующим качествам: активность; смелость; уверенность; самостоятельность; уравновешенность.

Максимально выраженные качества в сфере “Деятельность” по характеристикам “Я” – идеальное и “Я” – реальное можно сгруппировать следующим образом: 1) трудолюбие (4,7), дисциплинированность (4,8), работоспособность (4,8), собранность (4,8). 2) мастерство (4,8), точность (4,8), скорость (4,8), вежливость (4,8), находчивость (4,8); по характеристикам “Я” – реальное: понятливость (4,2), увлечённость (4,1), любознательность (4,1). Результаты представлены в Таблице 3.

Таблица 3

Психологические характеристики “Я” – идеального и “Я” – реального в сфере “Деятельность”

№	Качества	“Я” – Идеальное	“Я” – Реальное	Коэффициент различия
1	Вдумчивость	4.5	3.8	0.7
2	Деловитость	4.7	3.7	1
3	Мастерство	4.8	3.7	0.9
4	Понятливость	4.7	4.2	0.5
5	Скорость	4.8	4.0	0.8
6	Собранность	4.8	4.0	0.8
7	Точность	4.8	4.0	0.8
8	Трудолюбие	4.7	3.8	0.9
9	Увлеченность	4.1	4.1	0
10	Усидчивость	4.6	3.6	1
11	Аккуратность	4.7	3.8	0.9
12	Внимательность	4.8	4.0	0.8
13	Дальновидность	4.7	3.7	1
14	Дисциплинированность	4.8	3.8	1
15	Исполнительность	4.6	3.7	0.9
16.	Любознательность	4.7	4.1	0.6
17	Находчивость	4.8	3.9	0.9
18	Последовательность	4.5	3.8	0.7
19	Работоспособность	4.8	3.8	1
20	Скрупулёзность	4.0	3.8	0.2
	Итого среднее	4.6	3.9	0,7

Различия между желаемой и реальной самооценкой определяются следующими характеристиками: 1. Профессионально важные психологические качества: мастерство, деловитость; 2. Стрем-

ление приобрести умение трудиться, работоспособность, трудолюбие, усидчивость, дисциплинированность.

В сфере “Переживания, чувства” анализ результатов показал доминирование характеристик “Я” – идеального: весёлости, бесстрашия, свободолюбия, жизнерадостности – по 4, 6; “Я” – реального: свободолюбие (4,3). Показатели отражены в таблице 4.

Таблица 4

Психологические характеристики “Я” – идеального и “Я” – реального в сфере “Переживания и чувства”

№	Качества	“Я” Идеаль- ное	“Я” Реаль- ное	Коэффициент различия
1	Бодрость	4.5	3.6	0.9
2	Бесстрашие	4.6	3.7	0.9
3	Веселость	4.6	3.8	0.8
4	Душевность	4.5	4.0	0.5
5	Милосердие	4.2	4.0	0.2
6	Нежность	4.5	4.0	0.5
7	Свободолюбие	4.6	4.3	0.3
8	Сердечность	4.1	4.0	0.1
9	Страстность	4.1	3.8	0.3
10	Стыдливость	3.6	3.3	0.3
11	Взволнованность	3.8	4.1	0.3
12	Восторженность	3.8	3.7	0.1
13	Жалостливость	4.0	4.0	0
14	Жизнерадостность	4.6	3.9	0.7
15	Любвеобильность	4.4	4.1	0.3
16	Оптимистичность	4.5	3.5	1.2
17	Сдержанность	4.3	3.4	0.9
18	Удовлетворенность	4.4	3.5	0.9
19	Хладнокровность	3.6	3.1	0.5
20	Чувствительность	4.2	4.1	0.1
	Итого среднее	4.2	4.4	0.2

Максимальные различия наблюдаются по параметрам: а) уверенности, стыдливости б) эмоциональной устойчивости, взволнованности, восторженности, хладнокровности, причём вышеперечисленные различия не возрастающие, а убывающие.

Актуальная самооценка у субъектов истеро-возбудимых психопатов выше, чем у психически здоровых. Расхождения между идеальным «Я» и актуальной самооценкой незначительны (за исключением «способности к прогнозированию»). Они считают себя добрыми, честными, спокойными по характеру, слабовольными, принимающими всё близко к сердцу, страдающими из-за своей добро-

ты. Если у здоровых лиц имеет место рассогласование между идеальным «Я» и областью реальных достижений (что имеет мотивационно-регулирующее значение), то у психопатических личностей эта дифференциация отсутствует.

Вышеприведённые результаты свидетельствуют об игнорировании истеро-возбудимыми лицами своих затруднений и конфликтов, а также о неумении учитывать ими реальный жизненный опыт, т. е. о нарушении критичности по отношению к собственной личности. Самооценка при таких обстоятельствах не является фактором коррекции и регуляции поведения.

У данных лиц расхождение между идеальным – «Я» и актуальной самооценкой столь велико, что заставляет их постоянно осознавать свою несостоятельность. Идеальное «Я» представляет для них источник чувства вины и собственной неполноценности. Разрыв так велик, что не побуждает, а блокирует развитие в желательном направлении.

Таким образом, рассмотрение элементов самооценки у психопатических личностей позволяет утверждать, что актуальная самооценка, будучи завышенной у истеро-возбудимых (снижение необходимости самоконтроля за своими действиями) и заниженной у тормозимых (блокада потенциального развития), по сравнению с психически здоровыми людьми не приводит к самоконтролю, не выполняет функцию обратной связи в регуляции поведения, что оказывается способствующим фактором в совершении субъектом противоправных действий.

Библиографический список

1. Антонян Ю. М., Бородин С. В. Преступность и психические аномалии. – М: Наука, 1987.
2. Балабанова Л. Судебная патопсихология, психология в системе силовых структур государства. – М., 1998.
3. Берберян А. С. Структурно-функциональная организация системы
4. саморегуляции личности студента // Современные проблемы прикладной психологии. – Ереван, 2007.
5. Зейгарник Б. В. Личность и патология деятельности. – М.: Изд-во МГУ, 1974.
6. Рубинштейн С. Я. Экспериментальные методы в патопсихологии. – М., 1974.
7. Соколова Е. Т. Мотивация и восприятие в норме и патологии. – М., 1970.

ВЛИЯНИЕ ПОСЛЕДСТВИЙ ПЕРИНАТАЛЬНОГО ГИПОКСИЧЕСКОГО ПОРАЖЕНИЯ ЦНС НА УРОВЕНЬ СФОРМИРОВАННОСТИ ПАМЯТИ И ВНИМАНИЯ У ЮНОШЕЙ ПРИЗЫВНОГО ВОЗРАСТА

Е. А. Фёдорова

Смоленский Психоневрологический клинический
диспансер, г. Смоленск, Россия

Summary. The levels of oral-aural mediated memory and attention of young men of call-up age with effect of perinatal hypoxic affection of CNS were investigated in the paper.

Key words: perinatal affection, youth age, attention, memory.

Память включена во всё многообразие жизнедеятельности человека, и в совокупности с другими психическими процессами, в частности, с процессом внимания, отвечает за получение, сохранение, переработку, а также воспроизведение информации, и является основой любой формы познания [2, 3, 4, 8].

Целью данного исследования стало изучение особенностей памяти и внимания у юношей призывного возраста с последствиями перинатального гипоксического поражения ЦНС.

Обследование проводилось в ОГУЗ «Психоневрологический диспансер» г. Смоленска в специализированном дневном экспертном стационаре, где проходят обследование юноши по направлению РВК.

Основную группу составили 42 юноши призывного возраста (17–18) лет, имеющие в анамнезе наличие перинатального гипоксического поражения ЦНС. Контрольную группу составили 20 юношей с благоприятным перинатальным анамнезом. Критериями исключения при проведении исследования были: наличие черепно-мозговой травмы, подозрение на органический процесс в головном мозге, умственная отсталость. Респондентам основной и экспериментальной групп перед включением в исследование обязательно проводилась электроэнцефалограмма, а также с помощью теста Тулуз-Пьерона выявлялось наличие минимальной мозговой дисфункции. В экспериментальной группе ММД выявлялась преимущественно ригидного, субнормального, реактивного и астенического типа.

Обследование включало методики: «10 слов» (определение непосредственного слухового запоминания, уровня кратковременной и долговременной памяти), «Пиктограммы» (определение уровня опосредованного запоминания), «тест зрительной ретенции Бентона» (определение уровня зрительно-пространственной памяти), таблицы Шульте (для исследования внимания, его объёма, концентрации и степени истощаемости) [А. Р. Лурия, А. Л. Бентон, Э. Шульте].

Сравнение полученных результатов показало, что у юношей экспериментальной группы отмечались значительные отличия в скорости, точности, прочности к запоминанию и готовности к воспроизведению. Объём кратковременного слухоречевого непосредственного запоминания соответствовал в основном нижней границе нормы и лёгкому уровню снижения. При этом отмечались неярко выраженные нарушения по типу тормозимости следов в виде ретро-, проактивного торможения и интерференции, что указывало на малопродуктивность памяти и мнестическую истощаемость и требовало необходимости многократного повторения материала для качественного усвоения информации и последующего продуктивного её воспроизведения (рис. 1–2, табл. 1).

Рис. 1



Рис. 2



Таблица 1

	Mean1	Mean2	t-value	df	p
Var1	7.857143	8.500000	-2.22036	60	0.030183

T–критерий для независимых выборок $p < 0,05$. Различия достоверны.

Уровень опосредованного запоминания у лиц экспериментальной группы при сравнении с контрольной оказался ниже, так как большинство предложенных понятий воспроизводились приблизительно по смысловому содержанию предъявленного рисунка, что результативно снижало качество запоминания (рис. 3–4, табл. 2).

Рис. 3



Рис. 4



Таблица 2

	Mean	Mean	t-value	df	p
Var1	10.57143	12.70000	-3.84997	60	0.000289

T–критерий для независимых выборок $p < 0,05$. Различия достоверны.

Анализ результатов уровня зрительно-пространственной памяти по тесту «Зрительной ретенции Бентона» показал, что точность воспроизведения предъявленной комбинации геометрических фигур у экспериментальной и контрольной группы существенно не отличалась: у обеих групп имелись нормативно допустимые ошибки «органического» характера, что может быть объяснено фактором утомления, но следует отметить, что результаты данного вида памяти были занижены у лиц с повышенной утомляемостью внимания по результатам теста Шульте, а таких юношей было значительно больше в экспериментальной группе (рис. 5–6, табл. 3)

Рис. 5



Рис. 6



Таблица 3

	Mean	Mean	t-value	df	p
Var1	7.380952	8.400000	-3.72909	60	0.000428

T–критерий для независимых выборок $p < 0,05$. Различия достоверны.

При исследовании уровня внимания и сенсомоторных реакций по таблицам Шульте у юношей экспериментальной группы по сравнению с контрольной отмечался сниженный объём, ослабленная концентрация внимания и отчётливо просматривалась её истощаемость. При этом обращало на себя внимание наличие существенной разницы при отыскивании чисел: у респондентов с последствиями перинатального гипоксического поражения ЦНС отмечался неравномерный темп работы, импульсивность, заметная медлительность, что мешало им укладываться в нормативный временной интервал (рис. 7, рис. 8).

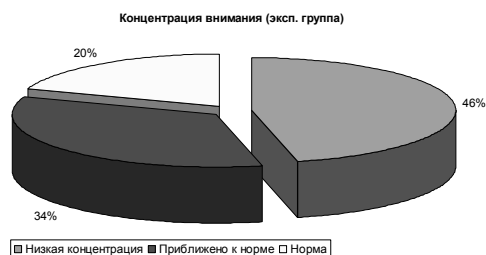


Рис. 7



Рис. 8

Таким образом, проведённые исследования позволяют сказать, что:

- У юношей с последствиями перинатального гипоксического поражения ЦНС уровень опосредованного запоминания и зрительно-пространственного имел более высокие показатели по сравнению с уровнем непосредственного слухоречевого запоминания, который значительно уступал полученным результатам контрольной группы.
- Показатели внимания и уровня сенсомоторных реакций экспериментальной группы уступали по концентрации, демонстрируя повышенную степень истощаемости по сравнению с показателями контрольной группы.

Библиографический список

1. Глезерман Е. Б. Мозговые дисфункции у детей. Нейropsychологические аспекты. – М.: Наука, 2008. – 239 с.
2. Зинченко Т. П. Память в экспериментальной и когнитивной психологии. – СПб. Питер, 2002. – 320 с.: ил.
3. Козловский С. А. Психофизиологические механизмы сохранения зрительных образов в рабочей памяти: дис... . канд. психолог. наук. – Москва, 2004. – 24 с.
4. Крупская Е. В., Мачинская Р. И. Особенности организации внимания у детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности (аналитический обзор) // Журнал ВНД. – 2006. – Т. 56. – № 6. – С. 731–741.
5. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. – СПб., 2000.
6. Смирнов В. М. Нейрофизиология и высшая нервная деятельность детей и подростков. – М.: Академия, 2000. – 400 с.
7. Толстова В. А. Использование электроэнцефалографии для оценки функционального состояния мозга детей и подростков при сенсорных нарушениях и их коррекции // Дети с проблемами в развитии / под ред. Л. П. Григорьевой. – М.: ИКЦ «Академкнига», 2002. – С. 158–207.
8. Фарбер Д. А., Мачинская Р. И. Влияние функционального состояния коры и подкорковых структур головного мозга на системную организацию когнитивной деятельности у детей младшего школьного и подросткового возраста // Москва, 2005.

ВОЗРАСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ РЕЦИПРОКНОГО ТОРМОЖЕНИЯ α -МОТОНЕЙРОНОВ НА СПИНАЛЬНОМ УРОВНЕ У ЧЕЛОВЕКА

А. А. Челноков

Великолукская государственная академия физической культуры и спорта, г. Великие Луки, Россия

Summary. Age features of reciprocal inhibition of spinal α -motoneurons in 14-15 year-old teenagers, 17-18 year-old teenagers and 22-27 year-old men. At the age of 14-15 and 22-27 years is enhanced braking of the reciprocal inhibition α -motoneurons m. soleus, and at the age of 17-18 years – weakening.

Key words: reciprocal inhibition, α -motoneurons, spinal cord, H-reflex, age.

Введение. Взаимодействие между мышцами-антагонистами – основная форма контроля за движением, который осуществляется с помощью спинального координатора – дисинаптического реципрокного торможения (РТ) – через тормозной Ia интернейрон. Установлено, что изменения в коротколатентном торможении Н-рефлекса камбаловидной мышцы после стимуляции афферентов антагониста влияют на возбудимость в тормозных Ia интернейронах, которые могут предоставлять информацию о нисходящем супраспинальном контроле [3]. В настоящее время известно, что выраженность спинального [6] и кортикального реципрокного торможения у лиц пожилого возраста снижена по сравнению с людьми зрелого возраста [5].

В современной литературе имеется немного работ, посвящённых изучению модуляции реципрокного торможения на спинальном уровне у лиц разного возраста, что и обусловило нас заострить внимание на данной проблеме возрастной нейрофизиологии.

Методы исследования. В исследовании приняли участие мальчики 14–15 лет ($n=10$), юноши 17–18 лет ($n=10$) и мужчины 22–27 лет ($n=10$). Дисинаптическое РТ α -мотонейронов m. soleus оценивали с помощью кондиционирующей стимуляции n. peroneus profundus и тестирующего раздражения n. tibialis [2, 3]. Выраженность дисинаптического РТ оценивается по степени подавления тестирующего Н-рефлекса m. soleus после кондиционирующей стимуляции n. peroneus profundus. Чем больше подавление Н-рефлекса m. soleus, тем большая величина реципрокного торможения.

Тестирующая стимуляция. Н-рефлекс m. soleus регистрировали по общепринятой методике путём стимуляции n. tibialis. В одиночном раздражении использовался контрольный Н-ответ m. soleus с амплитудой ~15–25 % от максимальных значений М-ответа. Амплитуду тестирующего Н-ответа выражали в процентах от амплитуды контрольного Н-ответа m. soleus.

Кондиционирующая стимуляция. Ипсालатеральная кондиционирующая стимуляция п. peroneus profundus осуществлялась через биполярные электроды, расположенные на уровне caput fibulae. Электроды помещали так, чтобы вызвать пороговый М-ответ m. tibialis anterior без сопутствующих моторных ответов m. peroneal. Временной интервал между кондиционирующим и тестирующим стимулами составлял в диапазоне от 1 до 5 мс с шагом 1 мс.

Результаты исследования и их обсуждение. Результаты исследования показали, что на разных этапах возрастного развития человека наибольшая выраженность дисинаптического РТ α -мотонейронов m. soleus регистрируется с использованием различных межстимульных интервалов. На рис. 1 приведены результаты установочных экспериментов, свидетельствующих, что при коротких эффектах кондиционирования п. peroneus profundus наиболее эффективные временные задержки у мальчиков 14–15 лет – 1 мс, у юношей 17–18 лет – 2 мс, мужчины 22–27 лет – 2, 3 мс, поскольку при этих интервалах подавление Н-рефлекса m. soleus было достоверно больше по сравнению с другими выбранными задержками.

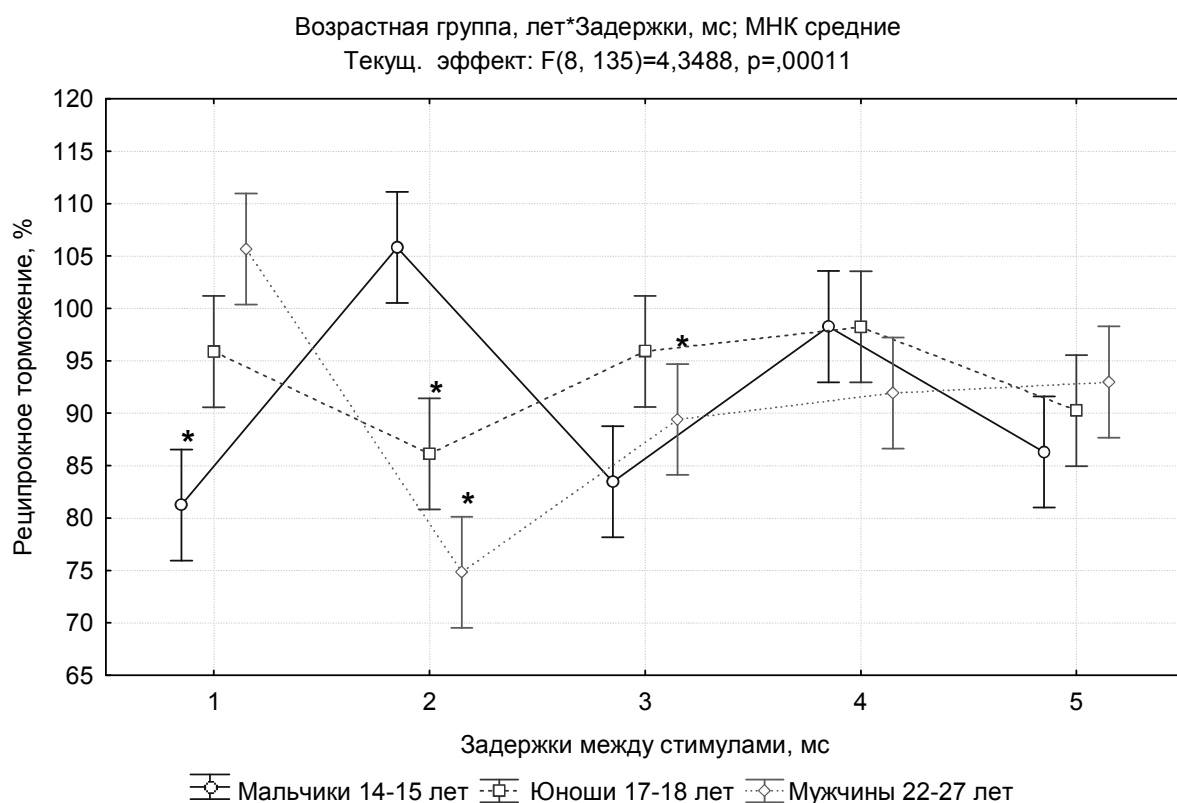


Рис. 1. Динамика амплитуды Н-рефлекса m. soleus у юношей 17–18 лет в условиях кондиционирующей стимуляции п. соттон peroneal при различных межстимульных задержках, %: достоверно при уровне значимости $P < 0,05$ (*) по отношению к контролю.

Выявлено, что в разные периоды онтогенеза в условиях кондиционирующей стимуляции афферентов m. tibialis anterior диси-

наптическое РТ спинальных α -мотонейронов *m. soleus* существенно различается. Более значительно РТ спинальных α -мотонейронов *m. soleus* в состоянии относительного мышечного покоя выражено у мужчин 22–27 лет при задержке 2 мс (74,84 %, $p < 0,05$), чем у других исследуемых возрастных групп (рис. 1). Максимальных величин РТ спинальных α -мотонейронов *m. soleus* у мальчиков 14–15 лет достигало при задержках 1 мс и составляло 81,25 % ($p < 0,05$). В группе юношей 17–18 лет выявлено слабо выраженное РТ спинальных α -мотонейронов *m. soleus*, что проявлялось в меньшем подавлении Н-рефлекса *m. soleus* в условиях кондиционирующей стимуляции афферентов *m. tibialis anterior*. Максимальных величин РТ в группе юношей 17–18 лет было при задержке 2 мс и составляло 86,12 % ($p < 0,05$).

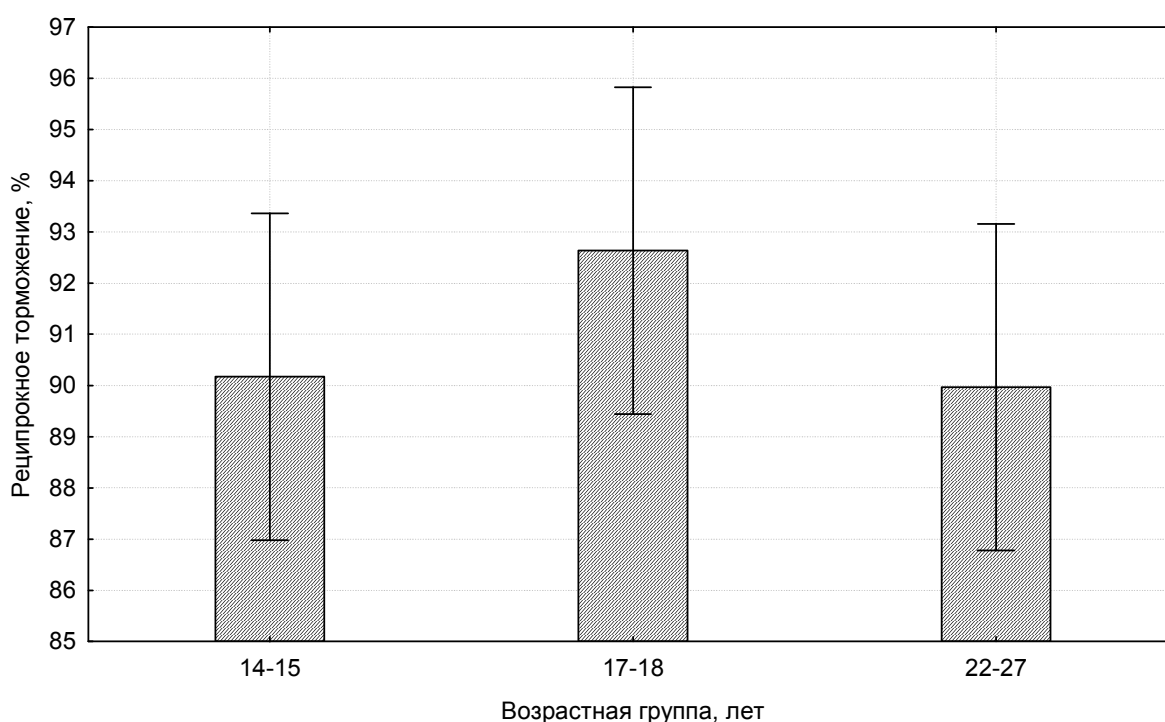


Рис. 2. Амплитуды Н-рефлекса *m. soleus* у разных возрастных групп в условиях кондиционирующей стимуляции п. *complanatus* при коротколатентных временных интервалах (Σ эффектов кондиционирования 1–5 мс), %.

Среднегрупповые значения амплитуды Н-рефлекса *m. soleus* в условиях коротколатентных эффектов кондиционирования *m. tibialis anterior* показали, что наибольшая выраженность РТ спинальных α -мотонейронов характерна для мужчин 22–27 лет (рис. 2). У мальчиков 14–15 лет среднегрупповые показатели приближаются к уровню мужчин 22–27 лет, свидетельствует о том, что тормозные механизмы между мышцами-антагонистами в подростковом возрасте приближаются к уровню взрослых. Необходимо отметить, что наибольшая согласованность между центрами мышц-антагонистов

наблюдается у испытуемых 13–14 лет [1]. В более старшем возрасте (16–17 лет) взаимоотношения между центрами мышц-антагонистов выражены несколько слабее [1]. В группе юношей 17–18 лет отмечено увеличение амплитуды Н-рефлекса *m. soleus*, следовательно, выраженность РТ спинальных α -мотонейронов ниже по сравнению с мальчиками 14–15 лет и мужчинами 22–27 лет.

Закключение. Совокупность представленных изменений РТ α -мотонейронов на спинальном уровне указывает на перестройки функционального состояния нейромоторного аппарата на переломных этапах онтогенеза человека. Выявлены возрастные периоды, в которые подростковый возраст характеризуется усилением РТ в покое и приближается к уровню взрослых людей, а юношеский возраст – ослаблением РТ при тех же условиях. Предполагаем, что данный факт может происходить вследствие влияния пресинаптического торможения афферентов Ia на спинальном и супраспинальном уровнях, т. к. в настоящее время известно, что у мальчиков подросткового возраста пресинаптическое торможение афферентов Ia на спинальном уровне более выражено, чем у юношей и мужчин [4]. Полученные данные также могут быть полезны для медиков при формировании представлений о механизмах двигательных нарушений и их коррекции у больных лиц разного возраста при повреждении центральной и периферической нервной системы.

Библиографический список

1. Алексеев М. А., Аскназий А. А. Некоторые закономерности управления точностными циклическими движениями человека. – В кн.: Управление движениями. – Л., 1970. – С. 17–38.
2. Crone C., Hultborn H., Jespersen B., Nielsen J. Reciprocal Ia inhibition between ankle flexors and extensors in man // *J Physiol.* – 1987. – V. 389. – P. 163–185.
3. Crone C., Nielsen J. Central control of disynaptic reciprocal inhibition in humans // *Acta Physiol Scand.* – 1994. – V. 152. – P. 351–363.
4. Gorodnichev R., Fomin R., Chelnokov A. Peculiarities of presynaptic inhibition of Ia group afferent fibers in persons of different ages // *Acta Kinesiologiae Universitatis Tartuensis. Children and exercise XXIV.* 2007. – V. 12. J. C. P. 67–77.
5. Hortobagyi T., Fernandez del Olmo M., Rothwell J. C. Age reduces cortical reciprocal inhibition in humans // *Exp Brain Res.* – 2006. – V 171. – P. 322–329.
6. Kido A., Tanaka N., Stein R.B. Spinal excitation and inhibition decrease as humans age / // *Canadian Journal of Physiology and Pharmacology.* – 2004. – V. 82. – № 4. – P. 238–248.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ В МОУ "НАЧАЛЬНАЯ ШКОЛА – ДЕТСКИЙ САД № 24" ГОРОДА НЕФТЕЮГАНСКА

З. Ф. Нигматуллина
Начальная школа – детский сад № 24,
г. Нефтеюганск, Россия

Summary. In the article discloses the essence of the concept of "health-saving technologies in various aspects, considered health- saving technologies and their use in the pedagogical process of educational institutions. The experience of work on the use of health- saving technologies in "Elementary school – kindergarten № 24" in Nefteyugansk.

Key words: health-saving technologies, monitoring.

Неоспоримо, что основная задача школы – подготовить ребёнка к самостоятельной жизни, дав ему для этого необходимое образование. Но может ли каждый профессионально подготовленный педагог, просто взрослый, ответственный человек бесстрастно относиться к неблагоприятному состоянию здоровья своих воспитанников, его прогрессирующему ухудшению? Одним из ответов на этот вопрос и стала востребованность учителями и руководителями образовательных учреждений здоровьесберегающих образовательных технологий.

По мнению В. Д. Сонькина, здоровьесберегающие технологии – условия обучения ребёнка (отсутствие стресса, адекватность требований, адекватность методик обучения и воспитания); рациональная организация учебного процесса (в соответствии с возрастными, половыми, индивидуальными особенностями и гигиеническими требованиями); соответствие учебной и физической нагрузки возрастным возможностям ребёнка; необходимый, достаточный и рационально организованный двигательный режим.

По определению Н. К. Смирнова, здоровьесберегающие образовательные технологии – это качественная характеристика любой образовательной технологии, её «сертификат безопасности для здоровья», это совокупность тех принципов, приёмов, методов педагогической работы, которые дополняют традиционные технологии обучения, воспитания, развития задачами здоровьесбережения.

Стратегия реализации здоровьесберегающих образовательных технологий – такая организация образовательного процесса на всех его уровнях, при которой качественное обучение, развитие и воспитание учащихся происходит без нанесения ущерба их здоровью.

Исходя из данных определений мы можем обозначить цель здоровьесберегающих технологий обучения – обеспечить ребёнку возможность сохранения здоровья в период пребывания в образовательном учреждении, сформировать у него необходимые знания,

умения, навыки по здоровому образу жизни, научить использовать полученные знания в повседневной жизни.

Наше учреждение «Начальная школа – детский сад № 24» города Нефтеюганска является муниципальной инновационной площадкой по проблеме повышения качества ЗУН, сохранения и укрепления здоровья воспитанников, обучающихся. Ведущими технологиями здоровьесбережения определены подходы В. Ф. Базарного, доктора медицинских наук, руководителя научно-внедренческой лаборатории физиолого-здравоохранительных проблем образования Администрации Московской области и Н. К. Смирнова, кандидата медицинских наук, профессора, руководителя кафедры психолого-педагогических технологий охраны и укрепления здоровья АПК и ППРО Министерства образования и науки РФ. Необходимость разработки подобного проекта (построение модели «Школа здоровья») обусловлена результатами состояния здоровья, обучения детей: за три года до принятия программы количество хронически больных воспитанников и обучающихся возросло в два раза, снизилось качество ЗУН обучающихся. Ясно, что образовательное учреждение должно и может сделать многое для сохранения и укрепления здоровья детей, улучшения результатов обучения.

Педагоги нашего образовательного учреждения находятся в постоянном поиске эффективных здоровьесберегающих технологий, изучают новейшие исследования в области здоровья детей, понимая, что в основе плохого самочувствия и даже нездоровья школьников лежат не столько медицинские, сколько педагогические причины (плохое психоэмоциональное состояние, утомление, головные боли, страх перед школой, отсутствие мотивации и пр.)

Среди здоровьесберегающих технологий, применяемых в образовательных учреждениях, можно выделить следующие:

1. Технологии сохранения и стимулирования здоровья: стретчинг, ритмопластика, динамические паузы, подвижные и спортивные игры, релаксация, технологии эстетической направленности, гимнастика пальчиковая, гимнастика для глаз, дыхательная гимнастика, корригирующая гимнастика.

2. Технологии обучения здоровому образу жизни: физкультурные занятия, коммуникативные игры, занятия из серии «Здоровье», самомассаж, точечный самомассаж, биологическая обратная связь (БОС).

3. Коррекционные технологии: психогимнастика, технологии музыкального воздействия, сказкотерапия, технологии воздействия цветом, технологии коррекции поведения, фонетическая и логопедическая ритмика.

На наш взгляд, без врачебного вмешательства только педагогическими средствами можно противостоять школьным формам патологии (осанка, болезни костно-мышечной системы, зрение, нерв-

но-психическая сфера, органы дыхания). Так здоровьеразвивающие технологии В. Ф. Базарного включают десятки приёмов, способов, в том числе и дидактических:

1) ограничение книжного обучения; 2) акцент на развитие образного мышления; 3) организация урока в режиме движения, постоянного поиска; 4) использование в процессе обучения конторок, офтальмотренажёров; 5) использование панно для сюжетно-образного моделирования; 6) работа в режиме телесной вертикали (конторки, движущийся дидактический материал разного рода, офтальмотренажёры).

Педагогами в учебно-воспитательном процессе активно используются: парты-конторки доктора В. Ф. Базарного (для учителя, для детей), массажные коврики для ног, сенсорно-дидактические кресты, зрительно-вестибулярный тренажёр «Бегущие огоньки», светильники над классной доской, комплект устройств для контроля физиологических параметров детей, комплект методической литературы с видеоматериалами по здоровьесберегающей технологии, тренажёры для глаз, экологическое панно, волновое расположение дидактического материала и др.

На сегодня мы наблюдаем следующие положительные изменения в состоянии здоровья и качестве знаний, умений и навыков обучающихся, воспитанников:

1. Грудноплечевой тест показывает, что детей, имеющих хорошую осанку (или с небольшими отклонениями от нормы), увеличилось на 9 % за 4 года (2008–2011 гг.). 2. Измерения остроты зрения у детей свидетельствуют о том, что нет спада на протяжении всего пребывания детей ОУ (положительная динамика 0,9 %). 3. Динамика роста (равномерно в течение года, а не резким скачком летом). 4. Качество ЗУН выпускников 4-х классов (2007–2008 уч. г. – 49 %, 2008–2009 уч. г. – 52 %, 2009–2010 уч. г. – 58 %, 2010–2011 уч. г. – 60 %).

Проводится мониторинг уровня здоровья по методике Н. М. Амосова. Согласно данной методике к высокому уровню здоровья отнесли детей, которые не болели в течение года. К среднему уровню здоровья отнесли детей, которые болели в период всеобщей эпидемии. К низкому уровню здоровья отнесли детей, которые болели 3–4 раза в год. Подводя итоги выявили, что состоянию здоровья обучающихся с каждым годом повышается (с 2008 по 2011 г. динамика составила 15 %)

Реализация здоровьесберегающих технологий, применяемых в МОУ «Начальная школа – детский сад № 24», позволила скорректировать тенденции ухудшения здоровья обучающихся, воспитанников.

Хорошо зарекомендовала себя организация учебного процесса на основе двигательной активности, а именно здоровьесберегающая технология «Организация учебного процесса на принципах сенсор-

но-моторной свободы» (автор – д-р мед. наук, проф. В. Ф. Базарный). Применение данных технологий позволяет сохранить здоровье детей в ходе получения хорошего фундаментального образования. Результаты работы по данной технологии позволяют сделать выводы о том, что технология и методики В. Ф. Базарного – новая научная школа, система, основанная на понимании фундаментальных механизмов роста и развития ребёнка, обеспечивающая устойчивый положительный результат.

К ВОПРОСУ О ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЯХ В ДОУ

Т. Н. Басова, А. В. Бабаян
Ставропольский государственный педагогический
институт, г. Ставрополь, Россия

Summary. The paper addresses the problem of health-educational technologies in pre-school, reveals the essence of health-educational technologies, and pays attention to develop pedagogical conditions of their use in pre-school.

Key words: pre-school educational institution, school health education technology, health-education system.

В настоящее время актуальной научно-практической педагогической проблемой является определение и разработка педагогических условий применения здоровьесберегающих технологий в образовательных учреждениях. Особую актуальность решение данной проблемы приобретает для дошкольных образовательных учреждений, поскольку именно ДОУ вносят огромный вклад в укрепление здоровья детей и должны быть обеспечены необходимыми научными разработками для успешного внедрения здоровьесберегающих технологий. Не во всех образовательных программах, используемых в ДОУ, обнаруживается целостный подход, учитывающий перспективы развития основных направлений педагогической деятельности, в том числе использования здоровьесберегающих технологий. Изучение различных аспектов моделирования и внедрения в практику системы дошкольного образования здоровьесберегающих технологий позволяет заключить, что в теоретическом плане представление о них находится в стадии разработки, нуждается в уточнении, систематизации и концептуальном обосновании.

Возникновение термина «здоровьесберегающие технологии» связано с созданием условий для детей и учащейся молодёжи, обеспечивающих их здоровье. В данном направлении работают педагоги, медики, психологи и биологи М. В. Аносова, В. Ф. Базарный, М. М. Безруких, О. В. Белоусов, Н. С. Белан, Л. Н. Горовенко, Л. И. Губарева, А. Г. Дрижина, В. В. Колбанов, Т. Г. Олешкевич, К. А. Палие-

ва, Н. К.Смирнов, Г. М. Соловьёв, Л. М. Сухорева, Н. Д. Сухорева, И. А. Фоменко, Б. Н. Чумаков и др. Их исследования подтверждают, что качество образования не может рассматриваться вне контекста здоровьесберегающих образовательных технологий, а качественной характеристикой здоровьесберегающего образования выступает совокупность используемых в образовании современных педагогических технологий, функционально и организационно отражающих структуру совместной творческой деятельности, основанной на знании психолого-педагогических и физиологических закономерностей развития ребёнка.

Соизмеряя цель здоровьесберегающей технологии с общей целью образования, меняющейся в зависимости от социального заказа, потребностей общества, представлений о задачах системы образования, можно считать, что общая цель образования должна состоять в том, чтобы научить мыслить, сформировать устойчивые качества саморазвивающейся творческой духовно-нравственной личности и подготовить её психофизически к предстоящей самостоятельной жизни в постоянно изменяющихся условиях социальной и природной среды [1, с. 4–65].

Н. К. Смирнов рассматривает здоровьесберегающую образовательную технологию в нескольких аспектах: как технологическую основу здоровьесберегающей педагогики – одну из самых перспективных образовательных систем XXI в.; как совокупность приёмов, форм и методов организации обучения дошкольников без ущерба для их здоровья; как качественную характеристику любой педагогической технологии по критерию её воздействия на здоровье дошкольников и педагогов. При этом акцентируется внимание на том, что именно воспитатель может сделать для здоровья дошкольников гораздо больше, чем врач: «Воспитателя надо не заставлять выполнять обязанности врача или медсестры, а обучать психолого-педагогическим технологиям, позволяющим ему самому работать так, чтобы не наносить ущерба здоровью своих воспитанников».

Понятие «здоровьесберегающие технологии» интегрирует все направления работы ДОУ по укреплению здоровья детей, а эффективность воздействия на их здоровье различных оздоровительных мероприятий, составляющих здоровьесберегающую технологию, определяется не столько качеством каждого из этих приёмов и методов, сколько их грамотной «встроенностью» в общую систему, направленную на благо здоровья дошкольников и педагогов и отвечающую единству целей, задач, идеологии. Н. К.Смирнов пишет: «Хаотичный набор методов, имеющих то или иное отношение к заявленной цели, не составляет никакой технологии, в том числе и здоровьесберегающей. Как прилагательное понятие «здоровьесберегающая» относится к качественной характеристике любой образовательной технологии, показывающей, насколько при реализации

данной технологии (педагогической системы) решается задача сохранения здоровья основных субъектов образовательного процесса – дошкольников и педагогов. В то же время оно определяет направленность действий, совокупность задач, решаемых в процессе достижения главной цели образовательной системы и, таким образом, фиксирует соответствующий приоритет в идеологии и принципах педагогической деятельности» [2, с. 60].

Здоровьесберегающая система образования – это система форм и технологических единиц, сориентированных на конкретный педагогический результат (уровень здоровья и творческое использование ценностей культуры здорового образа жизни). Становление здоровьесберегающей системы образования невозможно без объединения усилий системы образования, здравоохранения и физической культуры. Необходимо также постоянное пополнение, обновление знаний по вопросам гигиены и охраны здоровья детей у работников и организаторов дошкольного образования. Наличие четко разработанной идеи, концепции, принципов и направлений сохранения и укрепления здоровья воспитанников ДООУ требует соответствующей подготовки педагогических кадров.

Библиографический список

1. Соловьёв Г. М., Соловьёва Н. И. Здоровьесберегающая система образования в обеспечении здоровья и формирования культуры здорового образа жизни учащихся: монография. – М.: Илекса, 2007.
2. Смирнов Н. К. Здоровьесберегающие образовательные технологии и психология здоровья в школе. – М.: АРКИ, 2005.

ЭТНОКУЛЬТУРНЫЕ МЕТОДЫ ЗДОРОВЬЕФОРМИРОВАНИЯ СОВРЕМЕННЫХ УЧАЩИХСЯ (РУССКАЯ НАРОДНАЯ ЗАБАВА «КАТАНИЕ С ГОРКИ»)

О. В. Короткова, Н. Б. Пугачёва

**Учреждение Российской академии образования «Институт
педагогики и психологии профессионального
образования», г. Казань, Россия**

Summary. In the article the ethno cultural method of health formation is presented modern student; influence of rolling is rotined from a mountain to making healthy of organism and socialization of individual; the process of forming of ethno cultural specific of motive conduct of man is described.

Key words: health formation, Russian folk fun, rolling from a hill, making healthy of organism, socialization, ethno culture, motive conduct, natural training, corporal problems of man, personality development.

Для того чтобы жить и успешно действовать в окружающем мире, человеку необходимо осознать Вселенную как целое. По отношению к этому целому и происходит самоопределение человека в ходе социализации. Для того, чтобы этот процесс прошёл успешно, необходимы пространственные и временные ориентиры, обобщающая схема мироздания. Поэтому любая этнокультурная общность обязательно создаёт модель мира, которая воплощается в мифах, отражается в системе религиозных верований, воспроизводится в обрядах и ритуалах, народной медицине, закрепляется в языке, этнопедагогике, материализуется в планировке поселений, организации внутреннего пространства жилища. Каждое новое поколение получает в наследство определённую модель мироздания, которая служит опорой для построения индивидуальной картины мира каждого отдельного человека и одновременно объединяет этих людей как культурную общность. Ведущую роль в получении человеком модели мироздания играет народная медицина и этнопедагогика, которые в любой человеческой культуре диалектично взаимосвязаны и представляют собой одно целое – этнокультуру [1].

В русской этнокультуре один из методов ознакомления человека с моделью мироздания – катание с ледяной горки. Катание с гор – традиционная русская зимняя забава, которая устойчиво сохраняется по сей день, к сожалению, в основном в детском быту. Как развлечение взрослых катание с гор сегодня не рассматривается, а ведь ледяные горки – это одно из мест, где формируется этнокультурная специфика двигательного поведения человека, это идеальный вид естественного тренинга, который прекрасно укрепляет нижние конечности физически и помогает человеку прочувствовать гамму разнообразных переживаний на тему того, как надо в жизни держаться на ногах. Участники катания с гор приобретают ценный, во многом уникальный опыт, достойный того, чтобы присмотреться к нему повнимательней [2, с. 194]. Спуск с ледяной горы – это всегда скольжение, которое даёт особые переживания непосредственного динамического контакта тела с почвой, не похожие на обычные ощущения при ходьбе, стоянии, сидении. Скользящий вниз по крутой ледяной дороге человек чувствует малейшие изменения рельефа, ничтожные выбоины и бугорки той частью своего тела, которая непосредственно соприкасается с почвой (ступнями, спиной, задом). Эхом отдаётся это во всем теле, определяя его устойчивость и заставляя прочувствовать многочисленность телесных сочленений и сложную конструкцию всего тела. Спуск с ледяной горы – это всегда непосредственное, остро ощущаемое человеком, протяжённое во времени взаимодействие его собственного тела с плотью земли – вечной опорой всего движущегося. Такого рода переживания особенно значимы в ранний период жизни, когда ребёнок учится ползать, стоять, ходить. В более позднем возрасте они притупляются, т.

к. сидение, стояние, ходьба становятся автоматическими и осуществляются без контроля сознания. Но снижение осознанности не снижает значения полноценного контакта тела с почвой. В русской этнокультуре скатывание с горы связывалось с идеей приобретения и ускорения тока жизненных сил как в человеке, так и в земле, с которой он взаимодействуют. Поэтому во время зимних календарных праздников люди всех возрастов старались съехать с горы. Детям энергия нужна для роста, молодёжь – для успешного начала совместной жизни, старикам – для её продолжения. Считалось, что если на Масленицу старик съехал с горы, то он доживёт до следующей Пасхи [2, с. 196].

В народной традиции утверждалось, что катание людей с гор оказывает активизирующее влияние на землю и называется «бужение земли»: катающийся народ будит её, пробуждает в ней животворящую энергию будущей весны. В народной культуре сформировалось три основных способа скатываться с горки, соответствующих возрастающим степеням совершенства. Самый простой – на зад. К семи годам ребёнок должен был владеть этим искусством в совершенстве: знать, что подложить под себя, чтобы было хорошее скольжение; уметь оттолкнуться; добиться максимального ускорения во время спуска; быстро подняться внизу или картинно разлечься, чтобы зафиксировать конечный момент спуска и получить полное удовольствие от состояния покоя. Человек, съезжающий на зад, чувствует себя в безопасности – падать некуда. Он наслаждается телесными ощущениями контакта с поверхностью льда, скольжения и скорости, а дети даже пытаются заострить эти ощущения. Например, увеличивают площадь телесного контакта, когда скатываются на животе, на спине с раскинутыми руками и ногами, или устраивают внизу «кучу-малу», продолжают валяться на спине, уже сойдя с ледяной дорожки. Ребёнок делает всё для того, чтобы максимально оживить ощущения своих телесных границ, чувственно прожить присутствие себя в своём теле, ощутить своё витально-телесное бытие и порадоваться этому. Переживание целостности «Я» всегда наполняет человека (а ребёнка особенно) энергией и радостью. Второй способ катания (переходный от простого к сложному) – на корточках. Это уже на ногах, но ещё в низкой позиции, чтобы не высоко падать. И третий способ катания, соответствующий высшему классу, – катание на ногах. В детском понимании это и есть съехать с горки по-настоящему.

В психотерапевтической практике хорошо известно, что качество контакта тела с почвой определяет «заземлённость» человека в реальности: нормальный энергообмен с окружающей средой, правильная постановка фигуры и походка, но главное «укоренённость» человека в жизни, его самостоятельность, прочность фундамента, на котором держится личность.

Не случайно говорят: «У него есть почва под ногами». Это выражение надо понимать не только в переносном, но и в буквальном смысле. Люди с серьёзными личностными проблемами, связанными с недостаточной контактностью, действительно не наступают на землю всей стопой: имеют неосознанную склонность переносить вес тела на носки и не опираться как следует на пятки. Поэтому в телесно ориентированной психотерапии разработано много практических способов налаживания контактов человека с миром через проживание и осознание контакта своего тела с различными видами опор, а прежде всего с почвой под ногами. Поэтому катание с горки на ногах представляет идеальный вид естественного тренинга. На носочках с горы не съедешь. Кроме того, катание на ногах – это профилактика застойных явлений в нижней части тела (кист яичников, миом матки у женщин, аденом простаты у мужчин), т. к. происходит активный выход энергии через ноги. Для современного человека – это очень важно из-за постоянного сидения, малоподвижности, уменьшения объёма ходьбы. Скатываясь с горы на ногах, человек решает целый комплекс двигательных задач, познаёт, физически и психически прорабатывает своё тело. Необходимость держаться на ногах развивает их пружинистость, которая достигается благодаря подвижности суставов и согласно работе кинематической цепи: пальцы ног – лодыжки – колени – таз – позвоночник. Способность удерживать равновесие определяется сотрудничеством мышечных ощущений с работой вестибулярного аппарата и зрения. Поэтому в русской этнокультуре было принято, что к 10 годам ребёнок должен уметь скатываться с горки на ногах. Ведь на ледяной горке происходит естественная тренировка того, что необходимо во многих ситуациях обыденной жизни: сохранять устойчивость и равновесие желательно везде. Интересно, что в соседних, северных странах на ногах не принято кататься с горки, это этнокультурная специфика русского способа взаимодействия с русской землёй. Таким образом, катание с горки – это один из естественных методов укрепления, оздоровления организма, показывающий (диагностирующий) телесные проблемы человека: неловкость, плохую координацию движений, неустойчивость из-за недостаточного контакта стоп с почвой, неразвитости ног, смещение вверх центра тяжести тела. Но ещё катание с горки – бесценный способ социализации человека. На горке можно приобрести богатый социальный опыт. Дети познают на горке социальные нормы и правила общения, решая проблемы очередности спуска, соблюдения дистанции, общей ориентации в пространстве ситуации, общения, в том числе и телесного. При этом нормы поведения никто особенно не декламирует – они усваиваются сами собой, через подражание младших старшим, а также потому, что включается инстинкт самосохранения. На горке хорошо видно, как ребёнок учится распределять своё поведение в

пространстве ситуации, соразмеряя расстояния и скорости передвижения участников и свою собственную. Наблюдая за деталями, можно заметить, что каждый ребёнок катается тем способом, который соответствует уровню его личных возможностей, но не превышает его. Ребёнок пытается познать максимум своих достижений, но при этом не получить травму. Обычно нормальные дети хорошо чувствуют свой предел. Хуже ощущают его дети-невротики и психопаты: они или излишне пугливы, или, наоборот, лишены чувства опасности. Кроме того, на горке ярко проявляется способность ребёнка изобретать для себя всё новые и новые задачи и тем самым делать постоянный вклад в обогащение ситуации (катание «паровозиком», на животе, на спине, ещё задом наперёд и т. д.). Таким образом, катание с горки превращается для ребёнка в источник личностного развития [3, с. 126]. Наблюдая за катанием детей (да и взрослых), можно увидеть и широкий спектр разнообразных форм и способов установления взаимоотношений. Некоторые дети катаются сами по себе и избегают соприкосновений с другими. Съехав с горы, они стараются побыстрее убраться с дороги катающихся. А есть дети, жаждущие телесного контакта: устраивают «кучу-малу» в конце ската с горы, провоцируют столкновение и т. д. Это детская форма удовлетворения потребности в контакте с другими людьми через непосредственное телесное взаимодействие. Например, в процессе «кучи-малы» ребёнок познаёт себя как телесную (через соприкосновение с телами), и как социальную (налегают, толкаются и т. д.) личность. «Куча-мала» – это максимально сгущённое детское сообщество, сжатое до такой степени, чтобы не стало дистанции между участниками; это характерное проявление русской народной традиции социализации, воспитания личности. В народном быту такую кучу из детей устраивали взрослые с криком «куча-мала!» Тех, кто выбрался из кучи, опять закидывали поверх всех. В этой игре, во-первых, – ребёнок остро проживает своё тело – сдавленное, извивающееся меж тел других детей, и учится при этом не бояться, не теряться, а сохранять себя, выползая из общей свалки. Во-вторых, – учится действовать с пониманием осторожности, чтобы не разбить кому-нибудь нос, не попасть в глаз и пр. (телесная эмпатия). Некоторые дети любят использовать активное валяние (с перекатыванием, с переворачиванием со спины на живот и т. д.), которое обеспечивает интенсивность ощущений прикосновения и давления на больших поверхностях разных участков тела. Это обостряет яркость переживания границ тела и осязаемой наличности его отдельных частей, переживания его единства и плотности. В нейрофизиологическом плане такое валяние включает в работу особый комплекс глубинных мозговых структур, который обеспечивает регуляцию движений на основе мышечных (кинестетических) ощущений в пределах системы координат собственного тела, когда для человека

главное – чувствовать себя, а не окружающий мир, когда его двигательная активность разворачивается в пределах шевелений своего тела и не направлена ни на какие объекты вовне. В психологическом плане такое валяние обеспечивает возвращение к себе, контакт с самим собой, единение души с телом. Желание поваляться чаще всего возникает у ребёнка, когда он психологически устал – от учения, от общения и пр. Он хочет вернуться внутрь телесного пространства «Я», отдохнуть от мира, спрятавшись в своём телесном доме, как моллюск в раковине. (У современных взрослых это заменяет душистая тёплая ванна). Другая причина валяния – недостаток необходимого ребёнку объёма прикосновений и разнообразного телесного общения с матерью. Пусть этот контакт суррогатный – не с мамой, которая гладит, а с горкой, снегом. Важно, что ребёнок телесно ощущает себя существующим – «Я есть». Третья причина валяния – неполнота проживания начальных стадий двигательного развития, недостаток психотелесного опыта. А лучший способ для накопления такого опыта – ледяная горка. Таким образом, на горке человек виден как на ладони. Катаясь, он проявляет свои личностные особенности: степень активности, находчивости, уверенности в себе. Хорошо виден уровень его притязаний, характерные страхи и многое другое. Не даром в народной общинной культуре катание с гор было предметом наблюдения, пересудов, толков. На основании этих наблюдений делались даже прогнозы относительно дальнейшей судьбы катающихся, особенно, если это были молодожёны: кто первым упал – тот первым помрёт. Если упали вместе все в одну сторону – будут вместе и в жизненных трудностях. Повалились порознь по разные стороны ледяной дорожки – так и на дороге жизни поступят. Да и правильно залить горку – это искусство: тут нужны и умение и чутьё, и забота о людях, которые будут с неё кататься. Всё это свидетельствует о том, что горка – один из методов этнокультурной социализации [4, с. 238; 5, с. 231].

Резюмируя вышеизложенное, можно отметить, что катания с ледяной горки имели в народной культуре глубокий и символический смысл. Гора была сакральным «местом семьи» своего рода «пупом земли». Катаясь с неё, люди вступали в магический контакт с землёй, обмениваясь с ней энергией, наполнялись силой земли и одновременно свидетельствовали людскому миру свою способность выполнять жизненные задачи.

Библиографический список

1. Пугачёва Н. Б. Этнопедагогические традиции как фактор успешной социализации // Социально-медицинские технологии работы с населением. Материалы Всероссийского научного семинара «Социально-медицинские технологии работы с населением». – Ижевск: Изд-во Удмуртского университета, 2006. – С. 141.

2. Осорина М. В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. – СПб.: Питер, 2008. – 304 с.
3. Волков Г. Н. Этнопедагогика: учеб. для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 168 с.
4. Хухлаева О. В. Этнопедагогика: социализация детей и подростков в традиционной культуре: учеб. пос. – М.: Изд-во МПСИ, 2008. – 248 с.
5. Бережнова Л. Н., Набок И. Л., Щеглов В. И. Этнопедагогика. – М.: Академия, 2008. – 240 с.

РАСПРОСТРАНЁННОСТЬ ПОТРЕБЛЕНИЯ АЛКОГОЛЯ И ТАБАЧНЫХ ИЗДЕЛИЙ СРЕДИ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ РАЗНОГО ТИПА

**Л. И. Засыпка, Ю. А. Максименко, Е. В. Козишкурт,
А. В. Сойникова, Е. Л. Томишина
Одесская областная санитарно-эпидемиологическая
станция, г. Одесса, Украина
Одесский национальный медицинский университет,
г. Одесса, Украина**

Summary. The interrelation of the presence or absence of bad habits (alcohol, tobacco) of high school students to factors such as type of institution in which they learn.

Key words: adolescents, alcohol, smoking, educational institutions of various types.

В последнее время учёными неоднократно поднимался вопрос роста заболеваемости среди детского населения. Как известно, состояние здоровья населения почти на 50 % обусловлено социальными факторами, в частности для детей это условия обучения и отдыха, материальное положение и состав семьи, уровень образования и культуры родителей, наличие или отсутствие вредных привычек и т. п. [1, 2].

Многочисленные исследования показали, что на сегодняшний день среди детского населения отмечен рост распространённости вредных привычек, омоложение возраста первой пробы алкоголя и табачных изделий [3, 4]. Так, согласно исследованиям, проведённым в Российской Федерации, среди подростков приобщение к алкоголю усиливается в возрасте 11–14 лет, но наиболее массовое приобщение происходит в возрасте 13–14 лет. Причём девочки не только не отстают от мальчиков, но с 13–14 лет начинают опережать их по количеству лиц, приобщённых к алкоголю и употребляющих его. При этом среди старшеклассников частота употребления алкогольных напитков от 2 раз в месяц и чаще встречается почти у каждого шестого мальчика-подростка и почти у каждой восьмой девочки [3].

Следует отметить, что согласно проведённым нами на базе общеобразовательной школы г. Одессы пилотным исследованиям, на

сегодняшний день 18,5 % девочек и 20,0 % мальчиков-подростков употребляют табачные изделия. Алкогольные же напитки употребляют 57,4 % девочек и 57,1 % мальчиков-подростков [4].

В связи с выше сказанным остро встаёт вопрос разработки эффективных методик по профилактике употребления алкогольных напитков и табакокурения среди детского населения.

Как известно, в общеобразовательных школах и учебных заведениях нового типа обучаются дети разного социально-экономического статуса, достатка. С **целью** выявления наличия взаимосвязи между типом учебного заведения, в котором обучаются подростки, и развитием у учащихся таких пагубных пристрастий, как табакокурение, употребление алкогольных напитков (отдельно по видам психоактивных веществ (ПАВ) и в сочетании) нами было проведён сравнительный анализ.

Объект и методы исследования. Объект исследования – учащиеся старших классов четырёх учебно-воспитательных заведений разного типа г. Одессы (двух общеобразовательных школ I–III ступени (ООШ) и двух учебно-воспитательных комплексов «ООШ I–III ступени – Гимназия» (УВК)).

Сбор материала проводили методом анкетирования учащихся с использованием специально разработанных нами анкет. В анкете, в первую очередь, необходимо было ответить на вопрос, употребляет ли подросток алкогольные, табачные изделия. Также анкетированному необходимо было уточнить возраст, в котором он впервые попробовал перечисленные ПАВ, и как часто за последний месяц их употреблял.

На основе полученных анкетных данных учащиеся распределялись на группы в зависимости от половой принадлежности, возраста, типа учебного заведения, наличия (употребление алкогольных и табачных изделий, отдельно и в сочетании) или отсутствия вредных привычек. Была проведена стандартизация данных по половой принадлежности, типу учебного заведения, возрасту.

Всего в исследовании было задействовано 712 учащихся в возрасте 14 и 16 лет. Из них 254 подростков обучались на базе ООШ, 458 – в учебно-воспитательных заведениях нового типа.

Основной материал исследования. Проведённое нами исследование показало, что на сегодняшний день только 55,75 % учащихся старших классов не употребляли за последний месяц ни алкогольные, ни табачные изделия. При этом следует отметить, что 25,8 % учащихся употребляли алкогольные напитки, а 13,5 % – курили табачные изделия. Особенно настораживает факт наличия доли детей, употреблявших за последний месяц сразу оба вида перечисленных ПАВ (4,95 %).

Анализ данных в зависимости от типа учебного заведения выявил большую склонность к девиантному поведению среди учащихся

ся ООШ. Так, было выявлено, что в ООШ за последний месяц употребляла ПАВ половина проанкетированных старшеклассников, в то время как в УВК только треть ($t=3,65$, $p \leq 0,0005$ при $X^2=17,46$, $p < 0,001$). Следует также отметить, что в ООШ выявлено на треть больше подростков, употребляющих алкогольные напитки и табачные изделия, чем в УВК ($t=2,60$, $p \leq 0,01$ та $t=1,71$, $p < 0,1$, соответственно, при $X^2=17,46$, $p < 0,001$). Настораживает тот факт, что детей, употреблявших одновременно оба вида ПАВ, было приблизительно одинаковое количество в обоих типах учебных заведений.

Анализ данных в зависимости от возраста учащихся показал, что среди четырнадцатилетних ещё нет достоверных отличий по количеству подростков, не употребляющих ПАВ (Рис.1). Однако в ООШ уже в данном возрасте отмечена тенденция преобладания учащихся, употребляющих алкогольные напитки ($t=1,95$, $p \leq 0,05$), что не может не настораживать.

В 16 лет картина резко меняется (Рис.1). Если в УВК доля подростков, не употребляющих алкогольные и табачные изделия, остаётся приблизительно на том же уровне, то в ООШ их доля уменьшается в полтора раза ($t=1,87$, $p \leq 0,1$ при $X^2=0,16$, $p < 0,01$). Это происходит в основном за счёт роста, приблизительно вдвое, доли учащихся, употребляющих табачные изделия ($t=1,91$, $p \leq 0,1$ при $X^2=0,16$, $p < 0,01$). Следует также отметить, что если в ООШ доля учащихся, употребляющих одновременно оба вида перечисленных ПАВ, остаётся приблизительно той же, то в УВК среди шестнадцатилетних отмечено резкое её снижение – в 6 раз ($t=1,98$, $p \leq 0,05$ при $X^2=8,42$, $p < 0,05$).

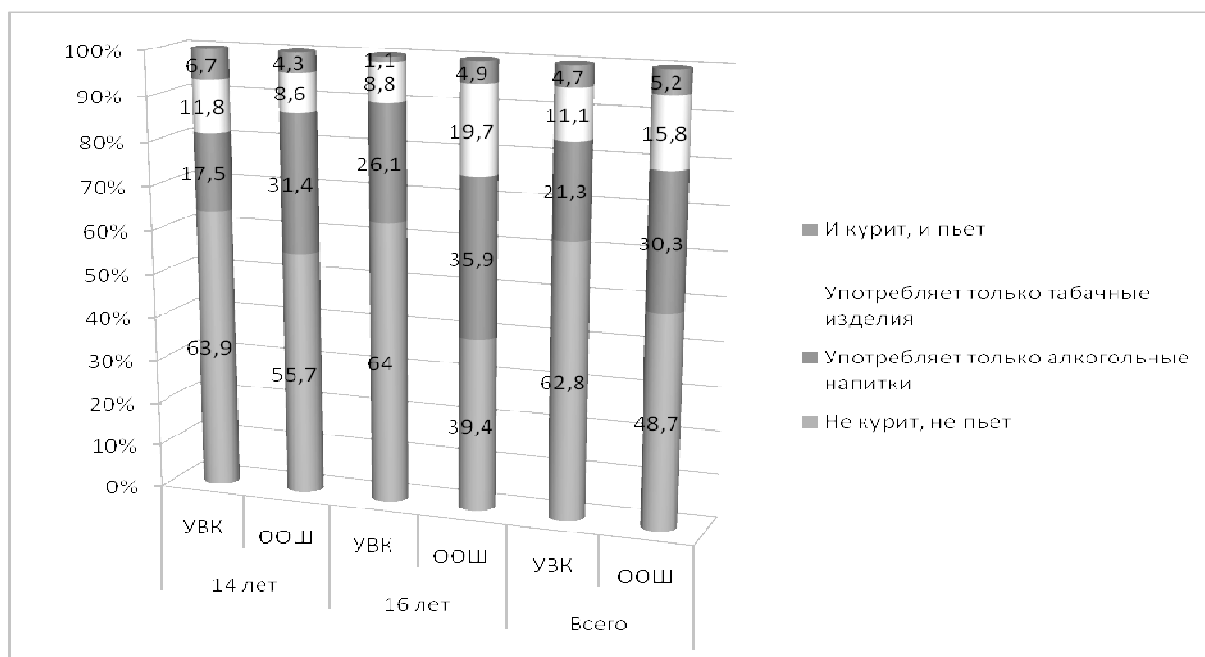


Рис. 1. Распределение учащихся учебных заведений разного типа в зависимости от употребления психоактивных веществ

Проведённый нами сравнительный анализ анкетных данных на наличие вредных привычек у учащихся 16 лет в зависимости от типа учебного заведения выявил достоверное преобладание в ООШ детей, употребляющих ПАВ ($t=3,41$, $p\leq 0,001$ при $X^2=14,09$, $p<0,005$). В то же время отмечено достоверное преобладание в ООШ детей, употребляющих табачные изделия – в 2 раза больше ($t=2,10$, $p\leq 0,05$ при $X^2=14,09$, $p<0,005$). Нельзя не обратить внимание на то, что среди шестнадцатилетних учащихся ООШ подростков, употребляющих алкогольные напитки или одновременно употребляющих и алкогольные, и табачные изделия, также было больше (Рис.1).

Выводы: Проведённое нами исследование показало, что:

- В общеобразовательных школах по сравнению с учебными заведениями нового типа преобладают дети, употребляющие алкогольные, табачные изделия. С возрастом эта разница становится более выраженной.
- В четырнадцатилетнем возрасте ещё нет достоверных отличий по количеству детей, не употребляющих выше перечисленные ПАВ. Однако уже в данном возрасте отмечена тенденция преобладания в ООШ учащихся, употребляющих алкогольные напитки.
- В ООШ к 16 годам доля подростков, не употребляющих ПАВ, снижается в полтора раза, в то время как в УВК – остаётся приблизительно на одном и том же уровне. При этом доля, употребляющих одновременно оба вида перечисленных ПАВ, в УВК снижается.

Таким образом, мы можем сказать, что у учащихся общеобразовательных школ по сравнению с учащимися учебных заведений нового типа отмечена неблагоприятная ситуация по алкоголизации и табакокурению, что делает их группой риска по развитию в будущем аддиктивного поведения. Данный вопрос требует дальнейшего более глубокого изучения.

Библиографический список

1. Умрихина Л. М. Самооцінка киянами стану свого здоров'я в різних соціальних умовах за матеріалами вибіркового опитування респондентів // Гігієна населених місць: зб.наук.праць. – 2009. – Вип. 54. – С.409–413.
2. Засыпка Л. И. Анализ состояния здоровья детского населения // Здоровье женщины. – 2009. – №8 (44). – С. 155–158.
3. Скворцова Е. С. Потребление алкогольных напитков среди городских подростков-школьников России // Российский медицинский журнал. – 1999. – № 2. – С. 10–14.
4. Максименко Ю. А. Мониторинг образа жизни подростков: выявление факторов риска (результаты пилотного исследования) // Гігієна населених місць: зб.наук.праць. – 2006. – Вип. 48. – С.377–382.

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О МОЛОДЁЖИ В КОНТЕКСТЕ ФИЛОСОФСКОЙ МЫСЛИ ДРЕВНЕГО МИРА

Е. А. Лисина

Рязанский государственный радиотехнический
университет, г. Рязань, Россия

Summary. The article says that already in ancient time people paid attention to problems of youth. Questions of young people upbringing and education, their service to society and government were reflected in works of great thinkers of the past. Their works described essential characteristics of youth as a special social group, defined age related limits of “youth” category and reflected peculiarities of it’s place in the society.

Key words: young people, youth, thinkers of antiquity, government, education.

Представления о молодёжи имеют глубокие исторические корни и впервые нашли своё отражение в Древней Греции и Риме в V–IV вв. до н. э. в трудах великих мыслителей прошлого. Вопросы воспитания и образования молодых людей, служения их обществу и государству не остались без внимания в трудах Платона, Аристотеля, Цицерона и других выдающихся философов. Однако стоит заметить, что большинство классиков данного периода чаще использовали в своих работах такие термины, как «юноши» и «молодые люди».

Большой вклад в исследование «молодёжной» проблематики внёс **Аристотель**. В своём труде «Политика» он писал: «Вряд ли кто будет сомневаться в том, что законодатель должен отнестись с исключительным вниманием к воспитанию молодёжи, так как в тех государствах, где этот предмет находится в пренебрежении, и сам государственный строй терпит оттого ущерб...» [1]. Для характеристики жизненной мудрости Аристотеля приведём глубокое рассуждение о юном возрасте человека, которое находим в его «Риторике»: «Юноши по своему нраву склонны к желаниям, а также склонны исполнить то, чего пожелают. Они страстны, вспыльчивы и склонны следовать гневу. Они любят почёт, но ещё более любят победу, потому что юность жаждет превосходства, а победа есть некоторого рода превосходство. Обоими этими качествами они обладают в большей степени, чем корыстолюбием: они совсем не корыстолюбивы, потому что ещё не испытали нужды... Они не злы, а добродушны, потому что ещё не видели многих низостей. Они легковёрны, потому что ещё не во многом были обмануты. Они чрезвычайно смелы, потому что пылки и исполнены надежд – первое из этих качеств заставляет их не бояться, а второе быть уверенными. Молодые люди стыдливы: они воспитаны исключительно в духе закона и не имеют понятия о других благах. Они великодушны, потому что жизнь ещё не унизила их. В своих занятиях они предпочитают прекрасное полезному, потому что они живут более сердцем, чем расчё-

том; расчёт касается полезного, а добродетель прекрасного. Юноши более чем люди в других возрастах, любят друзей, семью, товарищей, потому что находят удовольствие в совместной жизни и ни о чём не судят с точки зрения пользы. Они всё делают через меру: чересчур любят и чересчур ненавидят и во всём остальном также. И несправедливости они совершают по своему высокомерию, а не по злобе. Они меряют своих ближних своей собственной неиспорченностью... Они любят посмеяться и сказать острое словцо, так как остроумие есть отшлифованное высокомерие» [2].

Также стоит отметить, что именно Аристотелю принадлежит одна из первых попыток дать возрастную периодизацию развития человека от рождения до 21 года, когда он становится полноправным членом общества.

В целях обоснования философских основ смены поколений в обществе обратимся к высказываниям и рассуждениям следующих классиков, занимавшихся вопросами воспитания молодёжи. По мнению **Цицерона**, государство должно воздействовать на процесс становления молодого поколения определёнными мерами: «Основа всего государства состоит в правильном воспитании молодёжи». Аналогичной точки зрения придерживался и **Диоген**: «Что составляет основу всего государства? – Воспитание юношей. Ведь никогда виноградные лозы не принесут полезного плода, если за ними не было хорошего ухода» [2]. В продолжение темы воспитания приведём следующее высказывание **Демокрита**: «Могут быть юноши умные и старики глупые. Ибо научат мыслить не время, но ранее воспитание и природа» [3].

О роли общества и государства в воспитании молодых людей рассуждал **Плутарх**: «Какими дети рождаются, это ни от кого не зависит, но чтобы они путём правильного воспитания сделались хорошими, – это в нашей власти».

Весьма интересны представления **Платона** о том, что в идеальном государстве молодые люди, достигшие 20 лет и проявившие склонность к философии, занимаются науками и дальше, чтобы после 30 лет принять участие в управлении государством. Остальные же после 20 лет становятся воинами.

Исследуя различные подходы к характеристике молодёжи в историческом и сущностном аспекте, начало которого восходит к идеям античных философов, можно сделать вывод, что мыслители Древнего мира подразумевали под молодостью особую фазу человеческой жизни, для которой свойственны неистовство страстей, неопытность в житейских делах, максимализм позиций. Однако большинство мыслителей данного периода занимались непосредственно вопросами воспитания и образования молодых людей, служения их обществу и государству.

Библиографический список

1. Педагогические воззрения Платона и Аристотеля. – Пг.: Школа и жизнь, 1916.
2. Пискунов А.И. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики: учеб. пособие для студентов пед. ин-ов / сост. и авт. вводных статей А. И. Пискунов. – 2-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 1981.
3. Демокрит в его фрагментах и свидетельствах древности. – М.: Соцэкгиз, 1935.

СУБЪЕКТИВНАЯ КАРТИНА ЖИЗНЕННОГО ПУТИ МОЛОДЁЖИ РАЗЛИЧНЫХ ЭТНИЧЕСКИХ ГРУПП

Л. А. Аджигова

Кубанский государственный университет,
г. Краснодар Россия

Summary. The article describes issues related to development, the emergence of the subjective life course patterns of young people, the level of interaction with the individual's own life. Here are the findings from study that observes the subjective picture of the life of young people that reflects of the influence of the environment in which they are in. Next, we consider issues related to the vision of young people (particularly Caucasians, and Russians) the establishment and development of their own way in life and criteria for allocations of influencing the formation of the individual life course as a whole.

Key words: way of life; ethnic groups; ideas about its development; subjectivity.

Наш век – это век динамично развивающейся молодёжи, сегодня на повестке дня для молодых людей стоят наиболее обширные жизненные вопросы. Структурированность жизненного пути нынешней молодёжи очень масштабна и насыщена. В науке мало исследований, посвящённых этой теме, в особенности представлениям о развитии и становлении субъективной картины жизненного пути молодёжи различных этнических групп.

Исследования в сфере развития, становления жизненного пути в целом находят своё пристанище в качестве объекта междисциплинарного познания, в структуре которого свой предмет находит психология жизненного пути. Взаимодействие личности с собственной жизнью, психические структуры и процессы, опосредствующие это взаимодействие – вот исконно психологический аспект многосторонней проблемы жизненного пути.

Предметом нашего исследования является субъективная картина жизненного пути молодёжи различных этнических групп.

Для изучения субъективной картины жизненного пути молодёжи различных этнических групп была использована проективная методика «Оценивание пятилетних интервалов жизни» А. Кроника, Р. А. Ахмерова.

В исследовании принимали участие юноши и девушки в возрасте от 18 до 22 лет, студенты Кубанского государственного университета, среди которых были представители кавказских республик (ПКР) и русские.

Проективная методика «Оценивание пятилетних интервалов жизни» позволяет оценить насыщенность пятилетней жизни значимыми событиями.

Для более глубокого оценивания продуктивности пятилетних интервалов жизни респондентов нами были выявлены наиболее часто встречающиеся сферы жизнедеятельности испытуемых, представленные отдельными событиями. На основании проведённого контент-анализа данных ОПИ, были выделены следующие смысловые группы анализа, отмеченные у испытуемых: «Семья», «Карьера» (в том числе образование), «Здоровье» (внешние и внутренние характеристики данной единицы), «Досуг», «Межличностные отношения».

Из проведённого нами исследования были сделаны следующие выводы:

Для представителей кавказской молодёжи наиболее значимое место в жизни занимает семья (22,7 %), мы можем предположить, что такое отношение связано с семейной и традиционно-культурной системой взаимоотношений, в которой заложены определённые установки поведения, не стоит исключать так же и религиозный фактор. Религиозные установки в мусульманской культуре очень масштабны, они проявляются и в семейных традициях, и в культурных традициях, в повседневном поведении личности с самого рождения. В отношении русской молодёжи стоит заметить, что значимость критерия семьи так же достаточно велика (17,4%), но при этом ниже показателей представителей кавказской молодёжи. Так же значимое отличие у русской молодёжи от ПКР проявляется в межличностной сфере (18,5 % у русских и 11,8 % у ПКР). Это одна из актуальных сфер деятельности для данного возраста. Можно предположить, что молодёжь, попадая в новую социальную среду (многие уезжают учиться в другие города), в студенческое сообщество, становятся более самостоятельными. Попадая в эту новую социальную среду, многие студенты предпочитают жить отдельно от родителей, заводить новые связи, знакомых, друзей, и возможно, тем самым пытаются провозгласить относительную независимость в своих поступках, стремлениях, руководствоваться в жизни собственными целями, убеждениями, установками и принципами. Молодёжь кавказских национальностей более зависима от мнения родителей или авторитетных представителей старшего поколения, это может объясняться тем, что во многих республиках Российской Федерации сохранилась клановая система, в которой молодёжь полностью подчиняется авторитетным представителям клана и семьи. Полную самостоятельность они обретают, когда

формируют семейную ячейку и становятся финансово независимыми от родителей. Но даже при этом они должны следовать традиционнокультурной системе. Показатели сфер образования и карьеры находятся на примерно равном уровне (19,9 % у русской группы; 17,9 % у ПКР). Возможно, это связано с тем, что на начальных курсах студенты не сильно акцентируют внимание на карьере, это происходит на последних курсах. Сфера досуга актуальна для представителей обеих групп (23,3 % у русских; 25 % у ПКР), что можно объяснить возрастными особенностями.

Далее нами рассматривалась валентность представленных событий. Соотношение позитивных и негативных событий более оптимистично у представителей КР. Показатели по шкале позитивных событий у представителей КР – 77,7 %, у русской выборки – 71,1 %. Негативных событий примерно равное количество у всех респондентов – 17,4 % у русской группы и 18,6 % у группы ПКР.

Здесь стоит отметить, что большую часть нейтральных событий указали представители русской группы. Стоит отметить, что в русской группе при описании жизненных событий проявлялась масштабность и насыщенность событий, чего практически не было в описаниях ПКР, для них более характерны краткие и лаконичные описания событий. Основной акцент в описании жизненных событий в русской группе делается на настоящее время, здесь события описываются очень масштабно, живо и насыщенно. А в группе ПКР распределение событий происходит равномерно, целеполагание перспективы на будущее более выраженное, чем у русской группы.

В целом мы можем говорить о том, что субъективная картина жизненного пути молодёжи во многих аспектах представляет собой отражение влияния среды, в которой воспитывается человек. Исследование других особенностей субъективной картины жизненного пути молодёжи разных этнических групп – задача следующего этапа работы.

ПРИОРИТЕТНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАБОТЫ С МОЛОДЫМИ ЛЮДЬМИ, ОКАЗАВШИМИСЯ В ТРУДНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ

О. А. Люшнина, С. Г. Рябова
Мордовский государственный университет
им. Н. П. Огарёва, г. Саранск, Россия

Summary. The article is devoted to problems of juvenile delinquency in Russia. At present criminality among young people increase. In this connection the authors stresses particular importance of youth policy for juvenile delinquency prevention.

Keywords: juvenile delinquency, youth policy, system of prevention.

Важнейшим фактором устойчивого развития государства и общества, роста благосостояния граждан, совершенствования общественных отношений, профилактики преступности среди подростков является эффективная молодёжная политика. В настоящее время в нашей стране реализуется Стратегия государственной молодёжной политики в Российской Федерации до 2016 года. Одним из приоритетных направлений в рамках данной стратегии является интеграция молодых людей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, в жизнь общества. Для реализации данного направления в Стратегии предусмотрен проект «Шаг навстречу» [3]. Указанный проект адресован молодым людям, оказавшимся в трудной жизненной ситуации.

Основными целями проекта «Шаг навстречу» являются: предоставление помощи молодым людям, оказавшимся в трудной жизненной ситуации, в интеграции в общество; вовлечение молодых людей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, в общественную, социально-экономическую и культурную жизнь общества; развитие и популяризация в молодёжной среде идей толерантности и содействия людям, оказавшимся в трудной жизненной ситуации.

В настоящее время с молодёжью работают 174 государственных учреждения регионального значения, подведомственных органам по делам молодёжи, и 1793 муниципальных учреждения сферы молодёжной политики, создаются молодёжные центры, центры досуга, клубы по месту жительства. Но, несмотря на это существенно снизить уровень подростковой преступности пока не удастся. По данным Государственной Думы, 18 из 37 миллионов детей в настоящее время находятся в зоне социального риска, 160 тысяч несовершеннолетних, уже переступивших черту закона, пребывают в колониях. По данным исследования, проведённого Международным детским фондом ЮНИСЕФ, каждое пятое преступление в России совершается подростком; 85 % преступных группировок включают в себя детей. В России каждый четвёртый беспризорный подросток уже совершил уголовно наказуемое преступление, на 100 тыс. детей

приходится 2300 преступлений. Милицейская статистика свидетельствует: ежегодно детьми и подростками совершается 300 тыс. преступлений [2].

В современной России молодые люди, оказавшиеся в трудной жизненной ситуации, как правило, становятся общественными изгоями. В связи с этим им очень трудно в одиночку справиться со сложившимися обстоятельствами, и как результат, они чаще всего остаются один на один со своими проблемами, не имея шанса на «спасение». Именно поэтому государство и общество должны «подать руку» оказавшемуся в беде молодому человеку, не отворачиваться от него, а сделать шаг к нему навстречу.

Поэтому, на наш взгляд, особая роль в обеспечении прав и свобод молодёжи, в профилактике подростковой преступности должна отводиться не только федеральным и региональным органам власти, но и общественным объединениям. При этом важным направлением работы с молодыми людьми, находящимися в конфликте с законом, должна стать воспитательно-профилактическая деятельность добровольных помощников – волонтеров – прежде всего из числа студентов юридических и педагогических вузов и факультетов.

На сегодняшний день положительный опыт работы в данном направлении имеется в ряде городов, например, в г. Петрозаводске. Активную работу по внедрению в городе технологии восстановительного правосудия уже несколько лет проводит юниорский союз «Дорога». Специалисты данной организации прошли обучение на тематических семинарах и участвовали в реализации пилотных проектов по профилактике правонарушений подростков на основе технологии восстановительного правосудия. Особый интерес представляет реализованный ими проект «Школьные службы примирения». С его помощью подростки-правонарушители принимают на себя ответственность за собственные поступки и активно участвуют в разрешении конфликтных ситуаций. Работа таких служб оказалась весьма результативной – по статистике, около 70 % программ примирения завершаются успехом [1]. Данные обстоятельства позволяют с полной уверенностью говорить о том, что расширение границ применения такого опыта приведёт к существенному снижению количества правонарушений, совершаемых подростками.

В заключение следует отметить, что молодым людям, попавшим в трудную жизненную ситуацию справиться с навалившимся грузом проблем в одиночку довольно сложно. Поэтому нам очень хотелось бы надеяться, что благодаря реализации Стратегии государственной молодёжной политики в Российской Федерации и в первую очередь проекта «Шаг навстречу», а также использования современных технологий восстановительного правосудия удастся существенно снизить количество правонарушений среди молодежи.

Библиографический список

1. Гумирова Г. Ф. Преступность несовершеннолетних как социальная проблема // Российская юстиция. – 2008. – №6. – С. 54–56.
2. Надольская Ю. В. Актуальные вопросы профилактики правонарушений несовершеннолетних // Вестник Тверского государственного университета. – 2007. – № 4. – С. 15–21.
3. Нургалиев Р. Г. Дети – забота общая // Закон и право. – 2005. – № 11. – С. 53–56.

III. СОЦИАЛИЗАЦИЯ ПОДРАСТАЮЩИХ ПОКОЛЕНИЙ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

ФЕДЕРАЛЬНЫЕ ГОСУДАРСТВЕННЫЕ ТРЕБОВАНИЯ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ: ТРУДНОСТИ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Г. Р. Муртазина
Начальная школа – детский сад № 24,
г. Нефтеюганск, Россия

Summary. The main conditions of increasing political and economic role of Russia and the welfare of its population are providing growth competitiveness and adaptation to international competition. The main competitive advantage of advanced nations due to the possibility of development of its human potential, which is largely determined by the state education system, which is a source of sustainable economic growth.

Key words: political and economic role, competitiveness, adaptation.

Основными условиями усиления политической и экономической роли России и повышения благосостояния её населения являются обеспечение роста конкурентоспособности страны и адаптация к условиям международной конкуренции. Главное конкурентное преимущество высокоразвитого государства связано с возможностью развития его человеческого потенциала, который во многом определяется состоянием системы образования, где находится источник обеспечения устойчивого экономического роста страны.

В России, по признанию мирового педагогического сообщества сложилась определённая система дошкольного образования, которая сегодня не удовлетворяет все потребности современного общества, т. к. произошли серьёзные перемены в системе образования в целом и в дошкольном звене в частности.

Поэтому для решения сложившейся ситуации была предпринята попытка стандартизации в образовании – это деятельность, направленная на установление норм, правил и требований в целях обеспечения: безопасности жизни и здоровья непосредственных участников образовательного процесса, повышения качества образования, экономии всех видов ресурсов, единства измерения результатов образовательного процесса. Это инструмент, дающий возможность оптимального упорядочения характеристик системы для наиболее эффективного решения внутри- и внесистемных задач. Процесс стандартизации образовательных систем – общемировая тенденция.

В России в настоящее время для дошкольной системы образования установлены федеральные государственные требования, сво-

его рода стандарты, представляющие собой совокупность трёх групп требований:

- к *структуре* основных образовательных программ,
- к *условиям* реализации основных образовательных программ;
- к *результатам* освоения основных образовательных программ.

Основными функциями федеральных государственных требований в дошкольном образовании являются:

- *обеспечения права на качественное дошкольное образование;*
- *сохранения единого образовательного пространства* в условиях содержательной и организационной вариативности дошкольного образования;
- *гуманизации* дошкольного образования, ориентирующей на приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья ребёнка, свободного развития его личности в современном обществе и государстве;
- *повышения качества* дошкольного образования.

ФГТ задают нижнюю допустимую границу как создания условий для осуществления образовательного процесса, так и результатов освоения основной общеобразовательной программы. С учётом неравномерности развития образовательных систем на уровне субъектов Российской Федерации и отдельных муниципалитетов в массовой практике обязательность соблюдения ФГТ позволит в целом повысить качество российского дошкольного образования.

- *критериально-оценочная;*
- *обеспечения преемственности* с федеральным государственным образовательным стандартом общего образования, основными общеобразовательными программами общего образования;
- *оптимизации образовательных ресурсов.*

Планируемые итоговые результаты освоения детьми основной общеобразовательной программы дошкольного образования должны описывать интегративные качества ребёнка, которые он может приобрести в результате освоения программы (*т. е. портрет выпускника дошкольного учреждения*):

- физически развитый, овладевший основными культурно-гигиеническими навыками;
- любознательный, активный;
- эмоционально отзывчивый;
- овладевший средствами общения и способами взаимодействия со взрослыми и сверстниками;
- способный управлять своим поведением и планировать свои действия на основе первичных ценностных представлений, со-

блюдающий элементарные общепринятые нормы и правила поведения;

- способный решать интеллектуальные и личностные задачи (проблемы), адекватные возрасту;
- имеющий первичные представления о себе, семье, обществе, государстве, мире и природе;
- овладевший необходимыми умениями и навыками.

Таким образом, качество понимается как системное образование, формирующееся у воспитанника в процессе освоения основной образовательной программы дошкольного образования, являющееся показателем его развития в личностном, интеллектуальном и физическом планах и способствующее самостоятельному решению ребёнком жизненных задач, адекватных возрасту.

НОВЫЙ МЫСЛЕДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД В СТАНОВЛЕНИИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ю. В. Саитова

**Начальная школа – детский сад № 24,
г. Нефтеюганск, Россия**

Summary. Work on the development of abilities of children should be carried out with the pre- school age, because education in preschool and primary school, serves as the basis and the foundation for later learning. IN the basis of this work is the development of imagination, thinking, understanding, communication, discrimination and self- organization, which will give the child an opportunity to master different subject areas, independently set goals, design work and to address the situation.

Key words: ability, pre-school age.

Россия занимает передовые позиции в области нанотехнологий, в научном направлении, которое в XXI веке будет определять прогресс во многих областях.

В современных условиях устаревание информации происходит гораздо быстрее, чем завершается естественный цикл обучения в средней и высшей школе, вследствие чего традиционная установка на передачу от учителя к ученикам необходимого запаса знаний становится совершенно утопической. Важно научить учащихся умениям приобретать знания, так как эти знания востребованы не сами по себе. Необходимо развить у учащихся способность применять эти знания на практике.

Готова ли традиционная педагогика предложить механизмы развития мышления школьников, таких способностей, как воображение, рефлексия, понимание, осмысление? А способна ли обучить самоорганизации учебной деятельности, выработать способность к коммуникации?

Педагогическая теория и практика свидетельствуют, что не способна и не готова, поскольку не занимается изучением механизмов и процессов, которые лежат в основе развития (формирования) мыслительных способностей и организации собственной учебной деятельности школьника.

Работа над развитием способностей детей должна осуществляться с дошкольного возраста, т. к. образование, полученное в дошкольном учреждении и начальной школе, служит базой и фундаментом для последующего обучения.

В основе мыследеятельностного содержания лежит развитие мыследеятельностных способностей: воображения, мышления, понимания, коммуникации, самостоятельности и самоорганизации, которые дадут ребёнку возможность осваивать разные предметные области, самостоятельно ставить цели, проектировать работу и решать учебные задачи.

С 2009 года МОУ «Начальная школа – детский сад № 24» города Нефтеюганска является экспериментальной площадкой по развитию у детей базовых способностей.

Система работы по развитию базовых способностей у детей дошкольного возраста повлекла за собой одновременное изменение деятельности педагога по проектированию и ведению занятий (сценирование занятий), а так же учебной деятельности воспитанников. Концепция сценирования позволила создавать образовательные ситуации и управлять ими. Именно сценирование учитывает мыследеятельностные и жизнедеятельностные процессы, которые и определяют то содержание, которое воспитанник осваивает в ходе обучения. Педагог работает не с передачей информации или формированием навыков, как при традиционном подходе, а со способностями воспитанников. Какие изменения произошли с воспитанниками за период работы по мыследеятельности?

Воспитанник проявляет организаторские умения; определяет цели коммуникации; оценивает ситуацию, учитывает намерения и способы коммуникации партнёра; готов к изменению собственного коммуникативного поведения, т. е. развита **способность коммуникации**.

Воспитанник выстраивает **понимание** (текста, явления, ситуации, коммуникации) в соответствии с ситуацией; восстанавливает смысл.

У воспитанника развита **способность организации действий**, благодаря которой он осваивает функции управления и организации; понимает, что и для чего делает он и что и в каких целях делают другие люди; осуществляет действие, ставит цели и задачи; переходит от активности к совершению действия.

Воспитанник осваивает различные наборы **различений**; порождает новые различения в ситуациях непонимания, спора, коммуникационного конфликта; различает и выделяет признаки в действии.

Мониторинг «Сформированности мыследеятельностных способностей» («Разработка и апробация мониторинга развития способностей учащихся на основе мыследеятельностного подхода» под ред. Е. А. Васяниной, А. Е. Мешкова) ещё раз доказал эффективность работы над развитием мыследеятельностных способностей воспитанников и необходимость внедрения и развития её в практическую деятельность педагогов, что позволит «...вырастить людей, способных открывать новые знания, ставить и решать социокультурные проблемы, осуществлять социальное действие...» (Амяга Н. В., кандидат психологических наук).

НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ ЧЕРЕЗ ФОРМИРОВАНИЕ ПРАВОВОГО СОЗНАНИЯ

А. Ф. Хабирова

**Начальная школа – детский сад № 24,
г. Нефтеюганск, Россия**

Summary. To date, one of the most important conditions for the development of society is to educate the citizens of a legal, democratic state, capable of socialization, self-respecting individual rights and freedoms of high moral standing, showing a national tolerance, respect for the languages, traditions and culture of other nations.

Key words: morality, education, preschoolers, legal consciousness.

На сегодняшний день одним из важнейших условий развития общества является воспитание граждан правового, демократического государства, способных к социализации, уважающих права и свободы личности, обладающих высокой нравственностью, проявляющих национальную терпимость, уважительное отношение к языкам, традициям и культуре других народов. Когда демократия набирает силу, когда права человека перестают быть фикцией, можно реально ставить как приоритетную задачу – формирование гражданственности: предоставление каждому ребёнку не только условий для творческой самореализации, но и условий для свободного самоопределения: как гражданина новой общественной системы, при которой человек становится не только субъектом практического действия, выработки средств достижения целей, но и субъектом общественного целеполагания. Личность, уважающая себя, обладает гораздо больше потенциальной активностью, чем лишённая достоинства. И дошкольному учреждению принадлежит особая роль в вос-

питании будущего гражданина своей страны. В связи с этим определяются две важнейшие задачи: социальная – существенное изменение положения ребёнка в России и педагогическая – формирование элементарной правовой культуры юных членов общества.

Анализируя современное состояние проблемы правового воспитания, следует отметить, что в условиях гуманизации и демократизации нашего общества главной причиной её актуальности является возросший интерес к индивидуальности, личности.

Несмотря на довольно богатую библиографию по проблемам правового воспитания, не все его теоретические аспекты разработаны в равной степени. Среди наиболее актуальных остаётся проблема формирования правового сознания детей дошкольного возраста.

Правовое сознание дошкольников является результатом их правового воспитания. По Мнению М. Н. Микляевой, *основы правового сознания дошкольника* представляют собой совокупность устойчивых правовых знаний и правовых убеждений, выражающихся в правильном правовом поведении и нравственно-правовых чувствах подрастающего поколения по отношению к окружающему миру.

Формирование основ правового сознания детей дошкольного возраста возможно через формирование трёх его *компонентов*:

- информационно-познавательного – знаний детей о правах, знаний об обязанностях;
- эмоционально-оценочного – оценки собственной деятельности, умения оценивать поступки других людей с точки зрения норм права;
- поведенческо-деятельностного – умений и навыков по реализации правового поведения, умения реализовывать свои права в деятельности, соблюдать запреты и исполнять обязанности.

Суть правового воспитания ребёнка, диалектика взаимоотношений прав и обязанностей – главное, что должно быть осознано педагогами и детьми. Дети, воспитанные в таком духе, легко совмещают представления о правах с соответствующими им обязанностями.

Стержневым в формировании детей является уважительное отношение к закону, к правам каждого человека. Необходимо, чтобы уважение к мнению, взглядам, запросам, в целом к личности ребёнка не только было нормой общечеловеческой культуры, но и принималось как норма права. На мой взгляд, именно правовое воспитание поможет формированию в России единого гражданского общества. Поэтому разработка концептуальных подходов к организации правового воспитания дошкольников является актуальной задачей.

Правовое воспитание, основанное на включении ребёнка в естественные виды деятельности:

- дидактические игры, создаваемые педагогом вместе с детьми;

- изобразительная деятельность, которая помогает почувствовать познаваемое, отобразить своё видение;
- игры-драматизации;
- конкретные поступки и ситуации, –

будет способствовать формированию правовой культуры, развитию чувства ответственности, способности принимать решения, искать и находить содержательные компромиссы, что является основой развития гуманистического начала, глобального мышления.

Новое время требует от нас содержания, форм и методов правового воспитания, адекватных современным социально-педагогическим реалиям.

Комплексный подход в решении проблем правового воспитания заключается в попытке объединить усилия семьи, педагогического коллектива, общественности, опираясь на возрастные, познавательные возможности дошкольников, и имеет условно три этапа.

Базовый этап – знакомство с нравственными нормами и правилами, в процессе которого дети начинают понимать преимущество их выполнения, учатся соотносить права и обязанности.

Основной этап – расширение знаний за счёт сведений о принципах и конкретных нормах, гарантирующих права ребёнка, ознакомление с собственными правами: на отдых, на образование, на имя, на любовь – в процессе чтения художественных произведений, этических бесед, формирования навыков поведения. Эта работа проводится на занятиях и в совместной деятельности с детьми.

Заключительный этап – активизация деятельности детей, стимулирование их готовности отстаивать, защищать свои права и права других детей, применяя на практике как знания самих прав и свобод, так и умения их реализовывать.

Таким образом, всё это помогает решить общую задачу воспитания правовой культуры, педагогические и психологические проблемы гражданского воспитания, обеспечивая взаимосвязь нравственного и гражданского воспитания с психолого-педагогическими особенностями развития личности ребёнка.

СОЗДАНИЕ СРЕДЫ, СПОСОБСТВУЮЩЕЙ ФОРМИРОВАНИЮ ГРАЖДАНСКИХ КАЧЕСТВ ДОШКОЛЬНИКА В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Л. А. Дорошук

**Шадринский государственный педагогический институт,
г. Шадринск, Россия**

Summary. In modern conditions education of the person-citizen becomes a social and state priority. An object of research is education of bases of civilization at

preschool children in additional education establishments. One of conditions of efficiency of process of education is creation of the in detail-developing environment.

Key words: additional education, civilization, the pedagogical environment, the in detail-developing environment.

В современных условиях социальным и государственным приоритетом становится воспитание человека-гражданина.

Сущность понятия «гражданственность» состоит в способности убеждённо и ответственно сознавать свои права и обязанности и, руководствуясь ими, действовать на пользу родине, народу.

Гражданственность формируется в процессе усвоения нравственных и правовых норм сознания, развития чувств и поведения, т. е. в ходе накопления социально-нравственного опыта. Гражданственность – это высшая ступень развития нравственного сознания личности

Внутренняя программа развития ребёнка разворачивается на фоне воздействия среды обитания, из которой он свободно и по большей части непредсказуемо, вопреки нашим планам, черпает информацию и весь свой жизненный опыт. Для того чтобы добиться эффективности в образовательно-воспитательной работе, необходимо создание не просто среды обитания ребёнка, а среды, способствующей формированию гражданских качеств личности [1].

Среда учреждения дополнительного образования – это **среда педагогическая**, представляющая собой специально, сообразно с педагогическими целями, создаваемую систему условий организации жизнедеятельности обучающихся, направленную на формирование их отношений к миру, людям и друг другу.

Довольно часто понятие «среда» отождествляется с укладом жизни образовательного учреждения, его стилем, или «лицом».

Предметно-развивающая среда – это организованное жизненное пространство, способное обеспечить социально-культурное становление дошкольника, удовлетворить потребности актуального и ближайшего творческого развития ребёнка [4].

Обогащение предметных и социальных условий деятельности ребёнка ведёт к обогащению его сознания и психологического содержания деятельности.

Также большое значение отводится предметно-игровой среде, способствующей успешной социализации личности ребёнка дошкольного возраста.

Следовательно, **среда, способствующая воспитанию основ гражданственности** старшего дошкольника в УДОД, предполагает наличие всех элементов, которые бы способствовали уточнению, расширению и конкретизации представлений детей о гражданственности, воспитанию у них патриотизма, межнациональной толерантности, правовой культуры, нравственности.

Формирование среды, способствующей воспитанию основ гражданской ответственности, происходит за счёт:

- организации жизнедеятельности педагогического и детского коллективов в соответствии с общепринятыми нормами человеческого общежития, правилами этикета, принципами терпимости, взаимопомощи, доброжелательности, уважения к человеческой личности, сотворчества в коллективной деятельности и содействия коллектива личному успеху каждого ребёнка;
- формирования у воспитанников знаний о своих правах и обязанностях и механизмах их реализации в современном социуме;
- эстетики помещений, в которых осуществляется воспитательный процесс;
- формирования информационного пространства учреждения дополнительного образования;
- обеспечения системы противодействия негативным явлениям в обществе;
- психологического сопровождения воспитанников;
- обеспечения психологического комфорта ребёнка в процессе воспитания;
- открытого характера воспитательной системы учреждения дополнительного образования: тесного контакта с семьёй, участия родителей в процессе воспитания, доступности для родителей информации об эффективности процесса воспитания, повышения психолого-педагогического просвещения родителей;
- взаимодействия с другими социальными институтами с целью повышения эффективности воспитательного процесса [3].

В рамках нашего исследования для создания среды, способствующей воспитанию основ гражданской ответственности в образовательном пространстве УДОД, считаем целесообразным организацию уголка «Я – гражданин», в котором будет экспонироваться различная литература, в том числе и художественная, иллюстрации и фотовыставки гражданской направленности, социальные плакаты, поделки и рисунки воспитанников.

Организация и создание такого уголка позволяет удовлетворить потребности ребёнка дошкольного возраста в полноценном развитии как личности гражданина, помогает войти в современный мир; нацеливает на развитие любознательности как основы познавательной активности у дошкольника, обеспечивает интеллектуальное развитие ребёнка; создаёт условия для развития личности ребёнка, его творческих способностей, приобщает детей к общечеловеческим ценностям; обеспечивает приобщение воспитанников УДОД к истории города и страны, основам правовых и этических знаний, воспитание любви к Родине и родной природе, формирование осознанных представлений о нормах и правилах поведения; помогает ребёнку почувствовать себя личностью, гражданином, че-

ловеком, живущим в социуме и имеющим равные со всеми права, обязанности, свободы.

Организация такого уголка позволяет удовлетворить потребности родителей – в предоставлении информационных и просветительских услуг по вопросу воспитания основ гражданственности у детей старшего дошкольного возраста. Уголок «Я – гражданин» способствует включению родителей в процесс воспитания основ гражданственности у дошкольников (привлечение родителей к проведению экскурсий, встреч с интересными людьми, обогащению предметно-развивающей среды), участию семьи в реализации программы.

Создание такого уголка позволяет удовлетворить потребности педагогов в повышении профессионального уровня и квалификации; в организации предметно-игровой среды на основе требований программы; во введении и апробации программ, технологий, направленных на воспитании основ гражданственности, на развитие личности детей старшего дошкольного возраста в учреждениях дополнительного образования; в осуществлении согласованности в планировании воспитательной работы педагогов-специалистов и родителей, координации их деятельности в рамках одной темы; в организации взаимодействия с семьями воспитанников по обеспечению преемственности в воспитании основ гражданственности, образовании и развитии ребёнка [2].

Таким образом, среда воспитания основ гражданственности у детей старшего дошкольного возраста в УДОД позволяет ребёнку познать, найти, реализовать себя – познать себя как личность гуманную, духовную, свободную и творческую, реализовать себя как гражданина.

Библиографический список

1. Болотина Л. Р., Баранов С. П., Комарова Т. С. Дошкольная педагогика: учеб. пособие для студентов высших учебных учреждений. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Академический Проект; Культура, 2005. – 240 с.
2. Круглова Л. Ю. Модернизация профессиональной деятельности педагогов дополнительного образования на основе интегративно-развивающего подхода: монография. – М.: Полицентр, 2006. – 304 с.
3. Морева Н. А. Педагогика среднего профессионального образования. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 432 с.
4. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. – 528 с.

ИННОВАЦИОННОСТЬ ВОСПИТАТЕЛЬНО- ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ЦЕНТРЕ РАЗВИТИЯ РЕБЁНКА

О. В. Яруллина

Центр развития ребёнка – детский сад № 55, г. Уфа, Россия

Summary. Pedagogical process in modern preschool establishment should be based on a harmonious combination of all directions of innovative work. On an example of the Center of development of the child – a kindergarten №55 of Ufa is considered system of such work: programs, actions, forms, the equipment. A basis of success of pedagogical process – a combination the innovative character and the harmonious interaction of participants.

Key words: preschool formation, innovative pedagogical process, the center of development of the child, participants of pedagogical process.

Инновационность в МАДОУ «Центре развития ребёнка – детском саду № 55» охватывает все стороны деятельности, касается каждого ребёнка, родителя, воспитателя, руководителя и учреждения в целом. Основная функция МАДОУ – целенаправленная социализация личности ребёнка, введение его в мир природных и человеческих отношений, передача ему лучших образцов и способов поведения, развитие здоровой и гармонично развитой личности. Одна из важнейших задач – подготовка к школе, в связи с ней особое значение приобретает умственное воспитание. Наиболее эффективно воспитательно-образовательная работа осуществляется в процессе непрерывной адаптации ребёнка в условиях развивающей среды. Линия познания в образовательной системе детского сада основывается на системном характере представлений об окружающем мире, раскрытии сущности элементарных понятий на уровне наглядно-образного мышления и воображения детей дошкольного возраста. Вся работа проводится по комплексной «Программе воспитания и обучения детей в детском саду» (под редакцией М. А. Васильевой), ведущими целями которой являются создание условий для полноценного проживания ребёнком дошкольного детства, формирование основ базовой культуры личности, всестороннее развитие в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями, подготовка к жизни в современном обществе.

Реализуются также парциальные программы: «Основы безопасности детей дошкольного возраста» (авторы: Р. Б. Стеркина, О. Л. Князева, Н. Н. Авдеева), цель: воспитание у ребёнка навыков адекватного, самостоятельного и ответственного поведения в различных ситуациях; «Юный эколог» (С. Н. Николаева), цель: воспитание экологической культуры дошкольников; «Я, ты, мы» (О. М. Князева, Р. Б. Стеркина), цель: социально-эмоциональное развитие дошкольника, формирование его социальной компетентности;

«Я – человек» (С. А. Козлова), цель: раскрыть для ребёнка окружающий мир, сформировать представление о себе как о представителе человечества, о людях, их чувствах, поступках, правах и обязанностях, разнообразной деятельности; на основе познания развивать творческую, свободную личность, обладающую чувством собственного достоинства и уважающую людей; «Здоровье» (В. Г. Алямовская), цель: воспитание физически здорового, разносторонне развитого, инициативного и раскрепощённого ребёнка; программа развития речи дошкольников (О. С. Ушакова); «Красота – радость – творчество» (Т. С. Комарова и др.), цель: духовное, интеллектуальное и сенсорное развитие дошкольников; программа по валеологии «Помоги себе сам», цель: научить ребёнка заботиться о своём здоровье, формировать мотивацию к укреплению и сохранению здоровья, совершенствовать знания и навыки при переходе из детского сада в школу.

Воспитательный процесс в ДООУ направлен на физическое, умственное, нравственное, эколого-валеологическое, трудовое, художественно-эстетическое воспитание детей. Реализация воспитательной системы требует организации в детском саду развивающего пространства. Оно создаётся с учётом возрастных возможностей детей, склонностей и интересов, конструируется таким образом, чтобы ребёнок в течение дня мог найти для себя увлекательное занятие. Подбор дидактических материалов, игр, пособий, детской литературы учитывает особенности развития детей, помогает осуществлять необходимую коррекцию для продвижения в развитии.

Спортзал для проведения занятий по физическому развитию детей оснащён разнообразным оборудованием: гимнастическими лестницами и скамейками, мячами, гимнастическими палками и снарядами, раздаточным материалом в виде флажков и др. В бассейне имеется зал для проведения подготовительных упражнений, которые могут проводиться с использованием музыкальной аппаратуры, инвентарь: доски для серфинга, надувные круги, нарукавники, жилеты, мелкие игрушки – для погружения детей под воду. В каждой группе оборудован спортивный уголок с учётом возрастных особенностей детей и оснащён соответствующим образом: обручи, кегли, мячи, канат для перетягивания, мешочки с песком, городки, бадминтон, маски для подвижных игр, скакалки. Занятия на улице проводятся на спортивной площадке, включающей площадку-стадион, беговую дорожку, яму для прыжков, спортивно-игровое оборудование, полосу препятствий.

Помимо развития физических навыков у детей, проводится и оздоровительная работа. С этой целью в МАДОУ созданы необходимые условия: медицинское оборудование для проведения лечебных и профилактических мероприятий (процедурный и физиокабинеты, кабинет медосмотра, соляная шахта, изолятор). Имеются помеще-

ния для коррекционно-развивающей работы с детьми: логопункт, комната психологической разгрузки, учебные кабинеты. Для развития познавательных процессов и эмоционально-волевой сферы используется сенсорная комната, в которой имеются мягкое напольное покрытие, пуфы, трапеции и подушки, сухой бассейн, оптоволоконное оборудование «Ручеек», аквалампа, проектор динамической заливки цвета, зеркальный шар, зеркала, музыкальный центр и др.

Психолого-педагогическая поддержка осуществляется в течение всего года и включает в себя диагностику ребёнка 2 раза в год, анкетирование родителей, сбор анамнеза, изучение детско-родительских отношений, консультирование по вопросам воспитания и развития ребёнка в семье, организацию предметно-развивающего пространства. Динамика развития детей отмечается в специальных «картах развития ребёнка».

В детском саду созданы условия для развития у детей музыкальной деятельности: оборудован музыкальный зал, который оснащён телевизионной и музыкальной аппаратурой, музыкальными инструментами: кастаньетами, маракасами, губными гармошками, кураями, кубызами, бубнами; новыми музыкальными инструментами (ксилофонами, барабанами, погремушками), костюмами для музыкально-театрализованных развлечений, кассетами, дисками, микрофонами.

Предметно-развивающая среда в группах создана с учётом возрастных и гендерных особенностей детей. В уголке для мальчиков имеются конструкторы, машины, инструменты; у девочек – кухня, обеденный стол, кровати с куклами. Для развития навыков художественно-эстетической деятельности во всех группах имеются необходимые материалы по рисованию, лепке, аппликации, конструированию, ручному труду: цветные карандаши, краски, кисти, палитры, восковые мелки, гуашь, пластилин, голубая глина, линейки-шаблоны, стеки, природный и бросовый материал.

В вестибюле третьего этажа расположен музей «Национального костюма XIX в.», оснащённый восковыми фигурами – людей в национальной одежде: русской и башкирской семьи. Эффективность деятельности музея определяется, во-первых, степенью включённости в его работу детей и взрослых; во-вторых, использованием его материалов в воспитательно-образовательном процессе. Оформлена выставка иллюстраций к русским народным и зарубежным сказкам. Цель: познакомить детей с иллюстрациями к художественным произведениям, сказкам и их создателями.

В вестибюле второго этажа детского сада из каменной крошки сделан замок с тремя башнями, у подножия которых бьёт фонтан, а снаружи на территории детского сада оформлен пруд, выполненный из натурального камня и оснащённый искусственными макетами

дикой природы (птицы, растения). Также на одном из участков установлены «Цветочные часы» из металлической конструкции, в которую вставляются горшки с комнатными цветами. Дети наблюдают за ростом цветов, старшие дошкольники анализируют процесс жизни растений, заносая данные в дневник наблюдения.

Вся воспитательная система строится на трёх основных компонентах воспитательно-образовательного процесса: 1) самостоятельная (экспериментальная) деятельность детей в условиях созданной взрослыми развивающей среды, 2) совместная (поисковая) с детьми деятельность взрослого (педагог, родители), 3) обобщающие занятия, общение со сверстниками, «дети-информаторы» – «взрослый-слушатель».

Самостоятельная деятельность детей направлена на то, чтобы ребёнок приобрёл свой личный опыт, в совместной деятельности развил его, а на занятии обобщил. Большое внимание уделяется работе с родителями. Среди нетрадиционных форм организации общения педагогов с родителями выделены следующие: наглядно-информационные; познавательные; информационно-аналитические; досуговые: ознакомительные, просветительские, семинары-практикумы, педагогические гостиные, анкетирование, «почтовый ящик», ежемесячный выпуск газет, выставки и т. д.

На базе МАДОУ открыты: клуб для родителей «Молодой родитель» (2008–2009 г. – проблемы адаптации детей в детском саду); клуб «Речевичок» (2009–2010 г. – пропаганда логопедических знаний среди родителей, профилактика нарушений речи детей); проводятся совместные занятия с родителями по обучению детей младшего возраста плаванию в бассейне.

Таким образом, образовательно-воспитательный процесс МАДОУ предусматривает: личностно-ориентированное взаимодействие детей друг с другом, детей и взрослых, педагогов и родителей; открытость педагогического процесса, сотрудничество педагогического коллектива детского сада с родителями, другими учреждениями города и района.

ВОСПИТАНИЕ У ДЕТЕЙ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВКУСА ЧЕРЕЗ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЕ ИСКУССТВО И ЕГО РОЛЬ В ПОДГОТОВКЕ К ШКОЛЕ

В. Л. Кириенко

**Детский сад комбинированного вида № 85,
г. Белгород, Россия**

Summary. The article discusses the education of children of aesthetic taste with art.

Key words: children, aesthetic taste, the fine arts.

Дети должны жить в мире красоты, игры, сказки, музыки, рисунка, фантазии, творчества. Этот мир должен окружать ребёнка и тогда, когда мы хотим научить его читать и писать. Да, от того, как будет чувствовать себя ребёнок, поднимаясь на первую ступеньку лестницы познания, что он будет переживать, зависит весь его дальнейший путь к знаниям.

В. А. Сухомлинский

«Детство – каждодневное открытие мира. Духовная жизнь ребёнка полноценна лишь тогда, когда он живёт в мире игры сказки, музыки, фантазии, творчества. Без этого он – засушенный цветок» – писал В. А. Сухомлинский. Именно дошкольное детство является одним из важнейших периодов в жизни каждого ребёнка в его воспитании и подготовки к школе.

Оказавшись в большом и сложном мире взрослых, маленький человечек не сможет в нём выжить без нашей помощи. Задача взрослых – уметь проникнуть во внутренний мир ребёнка. В ярком, радостном, многоголосном и многоцветном этом мире мы должны помочь детям найти и полюбить красоту поэзии, живописи, музыки. Искусство помогает ребёнку приобщиться к доброму, осудить зло. Сталкиваясь с новыми предметами и явлениями, с потоком информации, ребёнок нередко становится в тупик. В одних случаях он пытается разобраться в неясном самостоятельно, в других – обращается за помощью к взрослым. Но результат полноценного развития ребёнка будет достигнут в том только случае, если эта работа систематическая целенаправленная и соответствует возрастным особенностям детей и имеет преемственность детского сада и семьи в целом [1].

Детский сад, руководствуясь научно обоснованными программами, помогает семьям в развитии, воспитании и обучении дошкольников. Задачи, направленные на развитие ребёнка и педагогические условия их успешного достижения, представлены во всех программах дошкольного образования – комплексных и ряде специализированных. Решение задач эстетического воспитания дошкольников осуществляется во всех видах и формах воспитания и обучения, в любой их деятельности – в игре и занятиях, в труде и действиях в быту. Любое занятие даёт возможность формировать у детей эстетическое восприятие, эстетические чувства и представления. Эстетическое отношение может быть выражено и к содержанию материала занятия, и к процессу обучения. Когда обучающие виды деятельности ведутся в хорошем темпе, чётко, упорядоченно, удачно сочетаются объяснения, вопросы, используются произведения, показ иллюстраций, музыкальное сопровождение, тогда сам ход обу-

чения вызывает у детей чувство удовлетворения и все задания они выполняют с готовностью получить новые знания, с заинтересованностью. Пособия и обучающий материал должны не только отвечать учебным задачам, но и соответствовать художественным требованиям. Ребёнок испытывает удовольствие, когда он манипулирует пособиями красивой окраски, формы и выполненными из привлекательного материала.

Эстетические чувства активизируют и познавательные интересы детей, углубляют их знания и представления об окружающем их мире, эмоционально обогащают личность ребёнка. Методы эстетического воспитания служат развитию у детей способности видеть прекрасное в окружающем, переживать, воспринимая красоту окружающего их быта. С этой целью применяются различные сочетания словесных и наглядных приёмов в зависимости от того, с каким явлением эстетического характера мы знакомим детей. [3]

Однако же ведущей деятельностью является художественная. Художественная деятельность – специфическая детская активность, направленная на эстетическое освоение мира посредством искусства, не зависимо от того, где она формируется – на занятиях в процессе обучения, в игре, в развлечениях или же просто в самостоятельной деятельности детей. Вот почему изобразительная деятельность является главной основой и важным условием эстетического развития детей на всех возрастных этапах дошкольного детства. Многие занятия по изобразительной деятельности, направленные на эстетическое воспитание детей, способствуют вместе с тем развитию важных для письма качеств при подготовке ребёнка к школе. Развитию ручной умелости до поступления ребёнка в школу способствуют занятия рисованием, лепкой, аппликацией, а также изготовление различных поделок из таких материалов, как бумага, ткани, проволока, природный и бросовый материалы.

В изобразительной деятельности дети овладевают навыками и умениями работы с инструментами (в рисовании – карандаш и кисть, в аппликации – ножницы и кисть, в лепке – стека). Здесь вырабатываются умения управлять инструментом, развиваются разнообразные действия рук, координация движений обеих рук, координация действий руки и глаза, зрительный контроль. Не случайно отмечается педагогами школ то, что дети, много рисующие в дошкольные годы и хорошо владеющие различными техниками в рисовании, легче выучиваются писать (именно поэтому педагоги-методисты, разрабатывающие методику обучения письму в школе, включают упражнения, которые готовят руку к письму: рисование, лепку, и аппликацию). Более всего эффективны занятия по подготовке руки, где дети создают изображение не по частям, как в возрасте 4-5 лет, а из целого куска (если это лепка), одной линией контура (если рисование или аппликация). В лепке примерами таких

занятий могут быть изделия по мотивам дымковских игрушек (из целого куска пластилина или глины), лепка фигуры животных или человека в движении (из целого куска). В аппликации предпочтительнее отдавать особое внимание занятиям, на которых дети будут вырезать симметричные предметы из бумаги, сложенной вдвое или совмещают два способа: один, где изображения вырезают из бумаги, сложенной вдвое (например, вазы, цветы), а другой – на глаз (овощи, фрукты, ягоды, грибы). Что же касается рисования, то наиболее эффективные по подготовке руки к письму имеет декоративное рисование по мотивам русских народных и украинских вышивок и росписей, узоры по мотивам кружевоплетения, росписи посуды или игрушек по мотивам городецкой, гжельской, хохломской, дымковской и др. росписей народного декоративно-прикладного искусства (можно сделанные вместе с детьми из глины или папье-маше)[2]. Можно использовать рисование с натуры простым карандашом, где помимо передачи формы и строения ребёнок будет использовать в рисовании свето-тоновые отношения – для этого придётся по-разному нажимать на карандаш. Проводя такие занятия, нужно помнить о том, что они имеют прежде всего эстетическое значение, направлены на решение основных изобразительных задач. Важно быть внимательными к тому, чтобы работа ребёнка выполнялась тщательно, чтобы, решая творческие, эстетические задачи, дети использовали правильные приёмы. Зрительно-двигательная координация, ручная умелость детей развиваются в разных видах изодейтельности: в рисовании, лепке и аппликации. Однако же для развития кисти руки и подготовки к письму лишь рисование играет особую роль. Так как только во время рисования дети пользуются инструментами, близкими по форме, способу держания и действия к ручке, которой пишут в школе. Да и поза ребёнка и положение его рук близки к тем, которые необходимы при письме. Когда ребёнок рисует, нужно обращать внимание на то, чтобы он правильно держал карандаш или кисть (между большим и средним пальцами, придерживая сверху указательным, спокойно, не сгибая, положив его вдоль карандаша), следить за тем, чтобы ребёнок не сдавливал карандаш или кисть в пальцах слишком сильно, держал инструмент на 3–4 см выше отточенного конца или ворса, сидел прямо, не наклоняясь сильно над листом бумаги, то тогда и при письме ребёнок быстро привыкнет и будет выполнять эти правила, и овладение техникой письма не составит для него никакого труда. Если же не обращать внимания на то, как дети держат карандаш (кисть) при рисовании, то впоследствии, когда ребёнок приходит в школу, усвоенное им неправильное положение кисти при рисовании переносится и на ручку, которую он также берёт неправильно. Для письма важно, чтобы ребёнок умел производить рукой равномерные, плавные движения. Движения такого характера будут отрабатываться в ри-

совании, когда ребёнок равномерно, плавно наносит элементы узора на бумагу. Важно научить ребёнка правильно закрашивать изображения – не торопясь, спокойно, не выходя за контур линии, двигая карандашом туда и обратно, в одном направлении. На многих занятиях по рисованию можно полностью или частично использовать упражнения, подготавливающие к письму (имеется в виду рисование разнообразных завитков, которые встречаются в народном декоративном творчестве). И всё же эстетическая ценность таких занятий сохраняется, но для ребёнка главная задача – красиво, аккуратно нарисовать. Часто, для того чтобы подготовить руку ребёнка к письму, им предлагают раскрашивание картинок (книжки – раскраски). Эти упражнения помогают отработать нужные для письма качества движения руки (неторопливость, сохранение направления штрихов, равномерность нажима, аккуратность). Книжки-раскраски нужно подбирать детям с учётом их возрастных особенностей. Нужно с детства воспитывать организованность в работе. Нельзя оставлять без внимания, когда ребёнок «перескакивает» с одной картинки на другую, не закончив раскрашивание. Такое действие воспитывает в детях неорганизованность... Правильные технические умения и навыки нужно формировать у детей систематически и последовательно. По мере того как ваш ребёнок овладеет техниками рисования, лепки, аппликации, рука его станет более умелой, движения – более лёгкими, свободными, уверенными. У ребёнка сформируется умение быстро и легко останавливать движение режущей бумагу или рисующей руки, свободно поворачивать руку в нужном направлении (а это важно уметь и во время письма). Конечно, овладевая лепкой, аппликацией, рисованием ребёнок не научится писать, так как письмо – это особая графическая деятельность и овладеть ею можно лишь только тогда, когда пишешь. Но всё же бесспорно то, что рисование и другие виды изобразительной деятельности развивают руку ребёнка, делают её умелой, свободно и легко владеющей пишущим инструментом, развивают зрительный контроль за движением кисти руки. Такой ребёнок в школе овладеет письмом без особого труда. Рисую или занимаясь лепкой, дети учатся мыслить, у них развивается фантазия. Образное восприятие мира, творческое отражение увиденного в рисунке, лепке, аппликации формируют в ребёнке эстетические переживания и оставляют в душе ребёнка глубокий след. Только большое искусство сможет заложить первые впечатления о прекрасном в жизни. Это и есть сильное и незаменимое средство эстетического воспитания. Волнуя и радуя ребёнка, оно заставляет видеть окружающий мир, откликаться на прекрасное в жизни. И если родители и педагоги относятся внимательно к детскому изобразительному творчеству, если они создают все условия для развития детского творчества, то изобразительная деятельность приобретает огромное, неоценимое значение не только для эстети-

ческого развития, но и для всестороннего воспитания детей. Гармония всех сторон художественного воспитания – основной путь в мир прекрасного в дошкольном детстве.

Библиографический список

1. Хрипкова А. Г., Запорожец А. В. Мир детства. Дошкольник. – М.: Педагогика, 2000. – 416 с.
2. Лыкова И. А. Развитие ребёнка в изобразительной деятельности. – М.: ТЦ Сфера, 2011. – 128 с.
3. Запорожец А. В., Маркова Т. А. Воспитание и обучение в детском саду. – М.: Педагогика, 1999. – 558 с.

ОСОБЕННОСТИ НРАВСТВЕННО-ПРАВОВОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Л. В. Доброрадова
Начальная школа – детский сад № 24,
г. Нефтеюганск, Россия

Summary. The main function of an elementary school in continuing education is the formation of intellectual, emotional, business, communication skills of students to actively and activity interaction with the outside world. The solution of the main tasks of education must provide the formation of personal relationships to others, mastery of ethical, aesthetic and moral norms.

Key words: elementary school, moral norms, education.

Становление и развитие правового государства, в котором доминирующее начало приобретают права человека и ценности личности, зависят, прежде всего, от воспитания и обучения молодого поколения. Поэтому в настоящее время, в эпоху глубоких социально-экономических преобразований, остро стоит вопрос о необходимости использования всех воспитательных средств в учебно-воспитательном процессе школы для развития детей в духе уважения прав человека, к свободе и человеческому достоинству.

Основной функцией начальной школы в системе непрерывного образования является формирование интеллектуальных, эмоциональных, деловых, коммуникативных способностей учащихся к активно-деятельностному взаимодействию с окружающим миром. Решение главных задач обучения должно обеспечивать формирование личностного отношения к окружающим, овладение этическими, эстетическими и нравственными нормами.

Большая часть детей приходит в первый класс из детского сада, где ребята получают достаточный запас нравственных представлений и привычек. Дети имеют широкий круг представлений о хороших и плохих поступках, навыки вежливого отношения к окру-

жающим. Стремление детей стать школьниками является хорошим стимулом для нравственного воспитания. С приходом детей в школу круг их общения и обязанностей расширяется. Главным для детей становится учёба. Кроме того, в школе они должны научиться строить нравственные отношения с товарищами по классу и с учителем. Осознание важности, нужности новых обязанностей и дел предопределяет готовность ребёнка выполнять новые требования взрослых: добросовестно готовить школьные задания, старательно овладевать знаниями, активно участвовать в жизни класса.

Работая над проблемами нравственной воспитанности младших школьников, надо учитывать их возрастные и психологические особенности:

1. Склонность к игре. В условиях игровых отношений ребёнок добровольно упражняется, осваивает нормативное поведение. В играх более, чем где-либо, требуется от ребёнка умение соблюдать правила. Нарушение их дети с особой остротой подмечают и бескомпромиссно выражают своё осуждение нарушителю. Если ребёнок не подчинится мнению большинства, то ему придётся выслушать много неприятных слов, а может, и выйти из игры. Так ребёнок учится считаться с другими, получает уроки справедливости, честности, правдивости. Игра требует от её участников умения действовать по правилам.

2. Невозможность долго заниматься монотонной деятельностью. Как утверждают психологи, дети 6–7-летнего возраста не могут удерживать своё внимание на одном каком-либо предмете более 7–10 минут. Дальше дети начинают отвлекаться, переключать своё внимание на другие предметы, поэтому необходима частая смена видов деятельности во время занятий.

3. Недостаточная чёткость нравственных представлений в связи с небольшим опытом.

4. Может существовать противоречие между знанием, как нужно, и практическим применением (это касается этикета, правил хорошего тона, общения). Не всегда знание моральных норм и правил поведения соответствует реальным действиям ребёнка. Особенно часто это случается в ситуациях, где происходит несовпадение этических норм и личных желаний ребёнка.

5. Неравномерность применения вежливого общения со взрослыми и сверстниками (в быту и дома, в школе и на улице).

Важную роль в нравственном развитии ребёнка играет *эмпатия* – способность человека эмоционально отзываться на переживания другого. С возрастом способность ребенка переживать за другого развивается и переключается с реакции на физический ущерб человека на реакцию на его чувства и далее – на реакцию на жизненную ситуацию в целом. В младшем школьном возрасте наряду с развивающимся чувством «Я» у ребёнка складывается представле-

ние о «Я» других людей, отличном от собственного. В этот период важно научить ребёнка учитывать интересы других, их потребности, представленные в переживаниях. Для развития эмпатии очень важно учитывать, что в этом возрасте ребёнок особенно восприимчив к воздействиям взрослого. Но для этого нужно, чтобы сам воспитатель был эмоционально отзывчив на переживания ребёнка, умел вовремя прийти ему на помощь.

Через эмпатию при перевоспитании ребёнка возможно формирование непроизвольной нравственной мотивации. Если ребёнок совершает нравственный поступок из потребности в самоутверждении, то его всё равно необходимо похвалить. Видя радость человека, которому он помог, он переживает удовлетворение. В результате повторения таких ситуаций произойдёт сдвиг мотива: он будет стремиться удовлетворить потребности других людей ради их благополучия.

Нравственное развитие младших школьников отличается заметным своеобразием. В их моральном сознании преобладают императивные (повелительные) элементы, обусловливаемые указаниями, советами и требованиями учителя. Оно фактически функционирует в форме этих требований, причём при оценке поведения дети исходят, главным образом, из того, что не надо делать. Именно поэтому они замечают малейшие отклонения от установленных норм поведения и немедленно стремятся доложить о них учителю. С этим же связана и другая черта. Остро реагируя на недочёты в поведении своих товарищей, дети зачастую не замечают собственных недочётов и некритически относятся к себе. Самосознание и самоанализ у младших школьников находятся на низком уровне, и их развитие требует от учителей внимания и специальной педагогической работы.

Поступки детей зачастую носят подражательный характер или вызываются возникающими импульсивными внутренними побуждениями. Это нужно учитывать в процессе воспитания. Весьма важно, в частности, развивать нравственное сознание ребят и обогащать их яркими нравственными представлениями по различным вопросам поведения.

В нравственном воспитании младших школьников следует учитывать, что дети начинают активно, самостоятельно разбираться в различных жизненных ситуациях, но при этом их оценка событий, поступков часто носит ситуативный характер. Стремление самим во всём разобраться поддерживается учителем, он помогает детям в выборе правильной нравственной оценки.

Таким образом, новое содержание начального обучения открыло новые возможности для воспитания детей, в котором определяющее значение имеет содержание образования, методика преподавания, личность и знания учителя, который передаёт своё мировоззрение, культуру, нравственный опыт следующему поколению.

Всё это составляет систему воздействий, которая направляет развитие детей и определяет особенности их формирования. В начальных классах требуются специальные приёмы, чтобы дети смогли осознать учебную задачу и как общую, и как относящуюся лично к ним. Одна из задач нравственного воспитания школы – правильно организовать деятельность ребёнка.

ФОРМИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНЫХ ОТНОШЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК СРЕДСТВО СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ

И. В. Шонтукова

**Кабардино-Балкарский государственный университет,
г. Нальчик, Кабардино-Балкарская республика, Россия**

Summary. The problem of formation of tolerant personality traits and tolerant attitudes in society in recent years rose so obvious that people speak about it at the highest level. But equally obvious that to solve this problem should begin as early as possible, until the child's personality the most responsive to social and individual influences. It is tolerant of formation of man's relationship to another may be a solid foundation for its future social adjustment.

Key words: tolerance, social adaptation, relationship.

Проблема формирования толерантных качеств личности и толерантных отношений в обществе в последнее время встала настолько очевидно, что о ней заговорили на самом высоком государственном уровне. Но настолько же очевидно, что решать данную проблему необходимо начинать как можно раньше, пока личность ребёнка наиболее отзывчива к социальным и индивидуальным влияниям. Именно сформированность толерантного отношения человека к другим может стать прочной базой для его дальнейшей социальной адаптации.

Для того чтобы ребёнок максимально безболезненно мог адаптироваться в основных социальных средах, его окружающих, необходимо соблюдение нескольких условий. *Во-первых*, ребёнок должен формироваться в адекватном информационном поле. Это поле может поэтапно знакомить младшего школьника со всем многообразием социальной действительности, не приукрашивая и не приуменьшая её, соответственно возрастным особенностям ребёнка. Это позволит избежать многих психологических потрясений и формирования ненужных страхов и комплексов у ребёнка. В этом смысле очень показательным является опыт скандинавских стран, где детей уже в младшем школьном возрасте водят на экскурсии в роддома и крематории.

Во-вторых, младшего школьника необходимо обучать эффективным технологиям общения и умению ориентировать его в зависимости от ситуации и партнёра по коммуникации. Поскольку вхождение ребёнка в социум происходит прежде всего через коммуникационный процесс, то и наиболее эффективная адаптация характерна для детей, которых научили правильно общаться.

В-третьих, очень важно, чтобы у ребёнка были сформированы социально значимые личностные качества и компетентности, такие как позитивная самооценка и самоуважение, готовность отстаивать свою позицию, критичность к своим поступкам, готовность к самостоятельным поступкам и действиям, принятие ответственности за их результат, умение слушать и вести диалог, строить продуктивное сотрудничество, противостоять влияниям, представляющим угрозу жизни, здоровью и безопасности личности и общества и др.

Поскольку процесс формирования отношений, в том числе и толерантных, является комплексным, вписанным в весь круг взаимодействий личности, то и результатом такого процесса может стать комплексный продукт, такой, например, как социальная адаптация. Кроме того, в самом понятии «толерантность» мы можем проследить качества, способствующие эффективной адаптации человека в обществе. В свою очередь, для определения социально адаптированной личности мы обязательно обратимся к её толерантным качествам.

Определений толерантности существует множество, но все они обращаются к определённым набору свойств личности, позволяющему человеку терпимо, с пониманием, приятием воспринимать другого человека, непохожего по каким-либо значимым качествам: национальным, конфессиональным, культурным, языковым, возрастным, гендерным и другим, – и доброжелательно взаимодействовать с ним, невзирая на названные различия. Кроме того, как нам кажется, важным нужно считать сформированность у личности установки на желание понять и принять чужую непохожесть. А установки, сформированные в младшем школьном возрасте, прочнее закрепляются и становятся базовыми качествами личности.

Всё вышесказанное подводит нас к тому, что формировать толерантные качества и отношения личности ребёнка в начальной школе необходимо, выстраивая целостную систему взаимоотношений и мероприятий. Нам видится три основных поля в образовательном учреждении, где может эффективно и целенаправленно идти формирование необходимых социальных, в том числе и толерантных, качеств, – это основной образовательный процесс, жизнь классного коллектива и внеурочная деятельность учащихся.

Выстраивание системы толерантных отношений в основном образовательном процессе может происходить через подбор и конструирование заданий, а также постановку проблемных вопросов, в которых сделан акцент на формировании необходимых свойств

личности. Например, на уроках физкультуры можно выбирать такие подвижные игры, в которых акцент делается не столько на соревновании и соперничестве, сколько на взаимозависимости и взаимопомощи. Или на уроках литературного чтения при анализе произведений, особенно из программы внеклассного чтения, формулировать вопросы и задания таким образом, чтобы в центре стояли проблемы толерантных отношений. При этом взаимоотношения персонажей произведений обязательно дополнять реальными примерами, которые могут приводить и сами учащиеся. На уроках русского языка творческие задания также можно давать по темам, заставляющим детей размышлять о других людях, о взаимоотношениях людей и т. д.

Немаловажную роль в формировании толерантных отношений может играть жизнь классного коллектива, организованная в русле толерантности. То, как складываются отношения ребёнка в классе, во многом определяет его личностное развитие и социальную адаптацию. Поэтому, конечно, нельзя оставлять без внимания и влияния педагога процесс организации и развития классного коллектива. Во многом этот процесс повторяет основные этапы и особенности, характерные для всех коллективов, но коллектив младших школьников, имея руководителем педагога, более гибок и управляем, здесь в большей степени возможно влиять на формирование отношений учащихся друг к другу, что почти невозможно во взрослом коллективе. Этим ни в коей мере нельзя пренебрегать, нельзя не использовать такую благодатную почву, поскольку в дальнейшем классе, в котором были сформированы толерантные отношения, легче будет пройти адаптацию при переходе на основную ступень, да и преподавателям на следующих ступенях обучения будет проще находить точки взаимодействия с классом.

Формирование толерантных отношений в классном коллективе может осуществляться через систему общеклассных мероприятий, правильное распределение ролей и обязанностей в классе и, конечно же, через такие формы проведения классных часов, которые целенаправленно будут вести учащихся к развитию запланированных качеств личности. Этими формами логичнее всего выбирать формы игры и тренинга, поскольку они позволяют изначально правильно задать настрой на неформальное общение, в котором только и возможно формировать личностные качества и установки. Формат же урочного занятия для классного часа не даёт такой свободы проявления внутреннего мира ребёнка.

Последнее поле, обозначенное в данной статье, это внеурочная деятельность учащихся, которой в стандартах нового поколения отводится заметная роль. Это, пожалуй, самое благодатное поле для выстраивания системы формирования социально значимых качеств и установок личности, а также толерантных отношений. Причём

преимуществом данного вида деятельности является то, что здесь ведущими формами взаимодействия участников образовательного процесса могут стать активные групповые формы, требующие сотрудничества, с одной стороны, а с другой – предоставляющие возможность ребёнку раскрыть те свои возможности и качества, которые в рамках урока не всегда бывают востребованы: эмоциональные, художественные качества, взаимовыручку, эмпатию и т. п. Но именно названные качества и ложатся в основу формирования толерантных свойств личности и толерантных отношений учащихся. Организация внеурочной деятельности может быть реализована через игровые, тренинговые, экскурсионные, проектные, трудовые и другие активные формы работы. При этом, используя именно игровые и тренинговые технологии, можно выстроить целостную программу формирования толерантности как базового качества личности ребёнка и развития толерантных отношений в классной группе. Остальные же формы организации внеурочной деятельности могут носить для такой программы вспомогательный характер, давая учащимся возможность проявить те новые качества, которые развились в процессе работы программы, в непосредственной совместной продуктивной или исследовательской деятельности.

Таким образом, можно обобщить процесс формирования толерантных отношений и качеств личности младшего школьника в следующей таблице:

№№ п\п	Поле формирования толерантных отношений	Формы работы
1.	Урочное занятие	Подбор и конструирование заданий, направленных на формирование и развитие толерантных качеств личности
2.	Жизнь класса	Психологически точное распределение ролей и обязанностей в классе, проведение классных часов в форме игр и тренингов, выстроенных в систему формирования толерантных отношений между учащимися
3.	Внеурочная деятельность	Построение программы формирования толерантных отношений и качеств личности учащегося и взаимосвязь программы с другими формами внеучебной деятельности: туристической, кружковой, проектной, исследовательской и др.

Представленная модель является в достаточной мере абстрактной, однако она демонстрирует, что проблема формирования толерантных отношений личности учащегося начальной школы

должна решаться комплексно, охватывая все стороны его школьной жизни, и тогда можно будет надеяться на успешную социальную адаптацию ребёнка на последующих ступенях обучения и во внешкольном пространстве.

ВНЕУРОЧНАЯ ТВОРЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ У ПОДРОСТКОВ

В. А. Егорова, А. М. Егорова

**Средняя общеобразовательная школа № 33 с углубленным
изучением отдельных предметов,
г. Верхняя Пышма, Россия**

Summary. Development of the tolerance influencing development of a social climate, interpersonal relations, policy, it is represented the most actual problem for development of the modern person and its education. In the conditions of comprehensive school development of tolerance in teenagers probably by means of involving of pupils in after-hour creative activity.

Key words: tolerance, teenage age, creative activity.

В связи с переходом России к постиндустриальному, информационному обществу, значительному расширению масштабов межкультурного взаимодействия, образовательная политика России, учитывающая общие тенденции мирового развития, подчёркивает особую важность развития таких факторов в системе образования, как коммуникабельность и толерантность [13]. В «Концепции модернизации российского образования до 2010 года» определены важнейшие задачи воспитания, среди которых – формирование у школьников духовности и культуры, инициативности, самостоятельности, толерантности, способности к успешной социализации в обществе [7].

Толерантность (от. лат. *tolerantia* – терпение и уважение) – многозначный термин. В социологии означает терпимость к чужому образу жизни, поведению, обычаям, чувствам.

Согласно Декларации принципов толерантности, принятой Генеральной конференцией ЮНЕСКО (1995), «толерантность означает уважение, принятие и правильное понимание богатого многообразия культур нашего мира, наших форм самовыражения и способов проявлений человеческой индивидуальности..., это гармония в многообразии, это добродетель, которая делает возможным достижение мира и способствует замене культуры войны культурой мира...». «Воспитание в духе толерантности следует рассматривать в качестве безотлагательного императива; в связи с этим необходимо поощрять методы систематического и рационального обучения то-

лерантности, вскрывающие культурные, социальные, экономические, политические и религиозные источники нетерпимости, лежащие в основе насилия и отчуждения. Политика и программы в области образования должны способствовать улучшению взаимопонимания, укреплению солидарности и терпимости в отношениях как между отдельными людьми, так и между этническими, социальными, культурными, религиозными и языковыми группами, а также нациями» [4].

В современной психологической литературе даны следующие определения толерантности: «ценность взаимодействия в условиях противоречия»; «принятие иных, отличающихся от твоих собственных, интересов и целей»; «дружелюбие, спокойствие, мирная настроенность, антипод агрессивности, злобности и раздражительности»; «способность выслушивать, пытаться вынести из полученной информации зёрна разума и уживаться с различными точками зрения, как бы выслушанное ни противоречило собственным воззрениям»; «стремление к согласию, бесконфликтность» [1].

В психологии различают несколько видов толерантности:

- 1) *естественная (натуральная) толерантность* подразумевает любознательность и доверчивость, свойственные и изначально присущие маленькому ребёнку, поскольку процесс становления личности ещё не привёл к расщеплению индивидуального и социального опыта, к существованию обособленных планов поведения и переживания и т. д.;
- 2) *моральная толерантность* означает терпимость, присущую большинству взрослых людей и проявляется в стремлении сдерживать свои эмоции, используя механизмы психологических защит;
- 3) *нравственная толерантность* включает как уважение ценностей и смыслов, значимых для другого, так и осознание и принятие собственного внутреннего мира, своих собственных ценностей и смыслов, целей и желаний, переживаний и чувств. Это даёт личности преимущество не бояться и выдерживать напряжения и конфликты, миновать которые никому по жизни не удаётся [11].

Наиболее остро проблема «толерантности» обнаруживает себя в подростковом возрасте. Подростничество – это самый трудный и сложный из всех детских возрастов, представляющий собой период становления личности. Подростковый возраст – это период развития от «детскости» к «взрослости». В возрастной психологической науке этот этап, приблизительно 11–14 лет, характеризуется как крайне противоречивый, даже критический. «Вместе с тем это самый ответственный период, поскольку здесь складываются основы нравственности, формируются социальные установки, отношения к себе, к людям, к обществу» [9]. Именно в этом возрасте происходит усвоение

моральных и этических норм, формируется представление о себе, окружающих людях, закладывается фундамент осознанного отношения к делу, активной жизненной позиции. «Подросток живёт в «манихейском мире», его система ценностей, основанная на дуализме добра и зла, жестка и бинарна, но именно её он пытается наложить на окружающий мир» [1]. Подросток уже не ребёнок, но ещё и не взрослый, оттого естественная и моральная толерантность ему не может быть свойственна. Именно воспитание нравственной толерантности (она же идеальный вид толерантности) становится наиболее актуальным в данном возрасте. «Задача развития толерантности молодого поколения вытекает из необходимости освоения им общечеловеческих ценностей, формирования уважения к человеческому достоинству, проявления терпимости к иным культурам, мыслям и мнениям других людей, их духовным ценностям» [6].

«Основным содержанием общения подростков становится поиск взаимоотношений, взаимной деятельности. Всё это направлено на формирование идеала друга, исправление недостатков не только другого, но и самого себя. Идеал подростковых отношений – «всегда вместе, всё пополам». Отсюда требование: взаимная откровенность, сопереживание и умение хранить тайну. Всё вместе взятое формирует способность ориентироваться на требования сверстников, учитывать их» [3, с. 73].

Жизнедеятельность коллектива для большинства детей – это пространство для развертывания их сегодняшней жизни, для развития их социального опыта и гражданского самосознания. Педагогика коллективного творческого воспитания, разработанная И. П. Ивановым, – одна из продуктивных методик воспитания в современных условиях.

Воспитательные возможности КТД связаны, прежде всего, с самореализацией каждого участника. Методика коллективной организаторской деятельности даёт возможность построения коллектива на принципах коллективного планирования, организации и обсуждения результатов совместной деятельности.

Наследуя и развивая лучшие традиции русской и советской педагогики, Игорь Петрович разработал на теоретическом, практическом и методическом уровнях отношения доверия, уважения, творческого содружества, товарищества, определил условия развития личности в коллективной творческой деятельности.

Основным условием успешного использования КТД является развитие отношений творческого содружества между всеми участниками этого процесса. Обретая радость творчества, дети обретают душевное равновесие. Глубокий эмоциональный контакт, который является непременным атрибутом дружеского взаимодействия (содружества), формирует своеобразный эмоциональный механизм, позволяющий затем не только осуществлять аналогичные контакты,

но активно искать их: в эмоциональном восприятии окружающей действительности, в обретении опыта эмоциональных отношений с людьми [2].

Одним из ярких примеров реализации КТД («творческие мастерские») является театральная деятельность. Искусство (в частности театральное искусство игры) является одним из средств развития толерантности. «Театр традиционно воспринимается как храм искусства, где соединяются усилия актеров, режиссера, художников, музыкантов, мастеров костюма и света, а также усилия зрителей. Театр как школа общения, как школа жизни необходим для воспитания нового поколения, так как процессе театрального действия происходит не только коллективное восприятие искусства, но и коллективное сопереживание, сочувствие, развивается именно та сфера духовного общения, которая сколь необходима, столь и сложна» [8, с. 123].

Театральная деятельность выступает средством формирования личностных качеств, являющихся базовыми для успешного сотрудничества в коллективе. К этим качествам относят следующие:

- *открытость* как проявление активного интереса к другому человеку;
- *организованность* как соблюдение определённого порядка, принятого в коллективе, выполнение обязанностей, взятых на себя с учётом общих интересов и собственных желаний;
- *ответственность* как принятие коллективной цели, добросовестное отношение к делу, обязанность и способность ребёнка отвечать за совершённые действия и их последствия;
- *коллективизм* как форма социальной взаимосвязи на основе солидарности, взаимопомощи и объективной требовательности друг к другу, где приоритет отдаётся коллективным целям по сравнению с целями личными.

Театральная деятельность «способствует формированию процессов децентрализации ребёнка, т. е. способности оказаться в положении другого человека, увидеть ситуацию его глазами» [14, с. 155], развивает способность к сопереживанию, сочувствию, эмпатии. Без развития данных способностей невозможно развитие толерантных отношений между людьми.

Основной идеей КТД (в данном случае театральной деятельности) является «осознание и самопринятие себя как творца общего дела; определение и развитие подростками своего творческого потенциала, своих способностей и возможностей, особенных личностных черт, а также способностей толерантного взаимодействия в процессе совместного творчества» [10].

В опытно-поисковой работе принимали участие 17 подростков. В группу испытуемых вошли учащиеся одного класса, посещающие школьный театральный кружок с 5 по 9 класс. Педагогическое наблюдение, диагностика, тестирование на каждой стадии от плани-

рования до участия каждого в оценке сделанного даёт возможность увидеть эмоциональные проявления учащихся, отношения и практические действия воспитанников, динамику взаимоотношений в коллективе. Диагностика и тестирование на констатирующем и контрольном этапах проводились по следующим методикам:

- 1) диагностика школьной тревожности Филипса [12];
- 2) диагностика эмоциональной направленности учащихся Б. И. Додонова [12];
- 3) опросник Г. Ю. Айзенка на определение уровня импульсивности (нейротизма) учащихся [12];
- 4) изучение межличностных отношений «Оценка отношений подростка с классом» [12];
- 5) диагностика социальной эмпатии [5].

Диагностика школьной тревожности (таблица 1) – тестирование каждого ребёнка на предмет выявления уровня его тревожности, самооценки, коммуникативно-личностной адаптации, сопротивляемости организма стрессам. Для диагностики использовался опросник Филипса. Данный метод исследования проводится с 2005 года. Результаты диагностики 2005 года показали наличие высокого уровня школьной тревожности. Основными факторами её стали:

- страх самовыражения (53 % учащихся);
- страх ситуации проверки знаний (29,5 % учащихся);
- страх не соответствовать ожиданиям (41 % учащихся);
- проблемы и страхи в отношениях с учителями (35 % учащихся).

Результаты диагностики 2007 и 2010 гг. показали, что уровень тревожности детей значительно снизился.

Таблица 1

Результаты диагностики школьной тревожности

Фактор	2007 г., процентный показатель учащихся	2010 г., процентный показатель учащихся
Страх самовыражения	41 %	12 %
Страх ситуации проверки знаний	24 %	12 %
Страх не соответствовать ожиданиям	24 %	24 %
Проблемы и страхи в отношениях с учителями	35 %	29 %

Следовательно, можно констатировать положительную динамику в эмоциональном самочувствии школьников.

Диагностика эмоциональной направленности учащихся. Данный метод исследования проводился в феврале 2008 года по методике Б. И. Додонова. Автор различает 10 основных типов эмоциональной направленности: альтруистический, практический, гно-

стический, романтический, пугнический, аккизитивный, эстетический, коммуникативный, гедонистический, глористический. Результаты диагностики показали, что в классе преобладает коммуникативный тип эмоциональной направленности – 42 % учащихся (он направлен на деятельность, полезную для других, на работу и самоотдачу ради близких) и практический тип – 36 % учащихся (направленный на цель, на достижение успеха в работе).

Этот же метод диагностики был проведён в феврале 2010 года. Результаты оказались следующими: коммуникативный тип эмоциональной направленности имеют 54 % учащихся, этот показатель поднялся на 12 %; практический тип остался прежним, т. е. 36 %, а эстетический и альтруистический имеют по 5 % учащихся.

При помощи личностного опросника Г. Ю. Айзенка была проведена диагностика на *определение уровня импульсивности* (нейротизма) учащихся класса (2010 г.). Согласно концепции автора методики уровень нейротизма связан по принципу взаимной дополненности с другой важной личностной характеристикой – экстравертностью, т. е. обращенностью вовне, открытостью в общении. Тестирование показало целостность оси «нейротизм – экстраверсия» у учащихся.

Методика «Оценка отношений подростка с классом» позволила выявить три возможных «типа» восприятия индивидуумом группы.

Первый тип – «индивидуалистический». Индивид воспринимает группу как помеху своей деятельности или относится к ней нейтрально. Группа не представляет собой самостоятельной ценности для индивида. Это проявляется в уклонении от совместных форм деятельности, в предпочтении индивидуальной работы, в ограничении контактов.

Второй тип – «прагматический». Индивид воспринимает группу как средство, способствующее достижению тех или иных индивидуальных целей. При этом группа воспринимается и оценивается с точки зрения её «полезности» для индивида. Отдаётся предпочтение более компетентным членам группы, способным оказать помощь, взять на себя решение сложной проблемы и послужить источником необходимой информации.

Третий тип – «коллективистический». Индивид воспринимает группу как самостоятельную ценность. На первый план для него выступают проблемы группы и отдельных её членов, наблюдается заинтересованность как в успехах каждого члена группы, так и группы в целом, стремление внести свой вклад в групповую деятельность. Проявляется потребность в коллективных формах работы.

Диагностика проводилась в 2005 и в 2010 году и имеет следующие показатели (таблица 2).

Таблица 2

**Диагностика «Оценка отношений подростка с классом»
за 2005, 2010 гг.**

«Типы» восприятия индивидуумом группы	2005 г. (% учащихся)	2010 г. (% учащихся)
1. «Индивидуалистический»	42	6
2. «Прагматический»	29	6
3. «Коллективистический»	29	88

Диагностика социальной эмпатии. Для диагностики эмпатии применён опросник А. Мехрабиена и Н. Эпштейна. Данный вид диагностики помогает выявить эмоциональную отзывчивость учащихся, их чувствительность и внимание к другим людям, их проблемам, горестям и радостям, стремление оказывать помощь и поддержку (таблица 3).

Таблица 3

**Результаты диагностики социальной эмпатии учащихся
в 2005 и 2010 гг.**

Период	Уровень эмпатических тенденций		
	Высокий	Средний	Низкий
2005 г.	52	36	12
2010 г.	82	18	-

Результаты диагностики показали, что за период с 2005 по 2010 гг. произошли существенные изменения в области социальной эмпатии учащихся. Высокий уровень эмпатических тенденций вырос на 30 %, средний показатель опустился на 18 %, и низкий, к 2010 году, вообще отсутствует.

Результаты опытно-поисковой работы позволили сделать следующие выводы:

Межличностные взаимодействия детей в условиях детского театрального коллектива характеризуются опосредованностью и устойчивостью отношений, поскольку дети общаются достаточно длительное время. Также эти взаимодействия носят публичный, неформальный и творческий характер.

Совместная театральная деятельность предполагает понимание детьми важности своего участия в ней. Дети учатся взаимоориентированности друг на друга и согласованности действий в процессе репетиций и выступлений. При этом активность одних детей стимулирует активность других, иными словами, своим состоянием, действиями одни дети оказывают влияние на изменение поведения и личностно-смысловых образований других детей.

В процессе театральной деятельности коллектив начинает отличаться благоприятным психологическим климатом, высоким

уровнем сплочённости, активности, позитивным отношением к окружающему миру, неконфликтностью поведения, творческой атмосферой.

Таким образом, театральная деятельность является одним из факторов развития толерантного отношения у подростков к сверстникам.

Библиографический список

1. URL:http://www.krugosvet.ru/enc/gumanitarnye_nauki/filosofiya/TOLERANTNOST.html.
2. Аванесян И. Д. Творчество и воспитание. – СПб.: КАРО, 2004. – 160 с.
3. Белкин А. С. Педагогика детства (Основы возрастной педагогики). – Екатеринбург: Сократ, 1995. – С.152.
4. Декларация принципов толерантности [электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: <http://www.tolz.ru/library/?id=41>.
5. Диагностика социальной эмпатии / Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2002. С. 21–23.
6. Изюрова О. С. Вокальный эстрадный ансамбль как форма развития толерантного отношения подростков-воспитанников детского дома к сверстникам: автореф. дис... на соиск. учён. степ. канд. пед. наук: (13.00.02). – Екатеринбург, 2009.
7. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года [электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: <http://www.ksu.ru/news/base/concept.htm>.
8. Некрасова Л. М. Театральная культура // Программы дополнительного образования. – М.: Просвещение, 2006. – 240 с.
9. Немов Р. Психология [электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/nemov2/04.php.
10. Погодина А. А. Программа по формированию толерантности у подростков в рамках классного коллектива [электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: <http://ypk.yspu.yar.ru/tolerance/3-7.htm>.
11. Пономарёва В. [электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: <http://shkolazhizni.ru/archive/o/n-26866/>.
12. Практикум по возрастной психологии :учебн. пособие / под ред. Л. А. Головей, Е. Ф. Рыбалко. – СПб.: Речь, 2008. – 688 с.
13. Российское образование. Федеральный образовательный портал: нормативные документы [электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_02/393.html.
14. Трофимова Е. Д. Музыкально-театральная деятельность в становлении эмоционально-нравственного мира ребёнка // Материалы всероссийской научно-практической конференции студентов и молодых учёных «Музыкальное образование детей и юношества: проблемы и поиски». – Екатеринбург, 12–13 апреля 2007. – 268 с.

ВОЗМОЖНОСТИ УЧРЕЖДЕНИЙ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ В РАЗВИТИИ НАВРСТВЕННО-ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА ПОДРОСТКОВ

С. В. Рябов

Московский государственный университет культуры
и искусства, г. Москва, Россия

Summary. The article examines the problem of modeling a motivational environment in institutions of supplementary education for children. The author reveals the ability to influence a specially organized motivational environment conducive to the development of the individual adolescent, the formation of their moral and emotional potential, describes the characteristics, principles and mechanisms for modeling motivational environment.

Key words: Institutions of additional education of children. Motivational environment. The simulation process of motivational environment. Moral and emotional potential of young people.

Наиболее ответственным периодом для нравственно-эмоционального становления личности является подростковый возраст. Именно в это время происходит формирование нравственного сознания, чувств, поведения, эмоциональной устойчивости, собственного мировоззрения, накопления жизненного и интеллектуального опыта. Это время – социальной самоидентификации, выбора модели поведения, выявления нравственных ценностей и идеалов. При отсутствии целенаправленного нравственного и эмоционального воспитания процесс формирования нравственно-эмоциональных норм поведения принимает стихийный характер.

Основными социально-педагогическими институтами, направленными на решение проблем подростков с учётом социального заказа как личности, так и общества, государства, являются основная школа, а также дополнительное образование. Наиболее личностно ориентировано в этом плане дополнительное образование, потому что, будучи необязательным по своей как нормативной, так и содержательной сути, оно может стать стимулом личностного роста подростка и фактором позитивной динамики обучения и самообразования через активизацию скрытых возможностей развития.

Образовательная система учреждений дополнительного образования сориентирована на запрос ребёнка и его семьи, на запрос социума, в ней нет жёсткого государственного стандарта образования. В дополнительном образовании чётко выражена субъектная позиция ребёнка, которому дано право выбора педагога, вида творческой или социальной деятельности, коллектива, режима занятий [1]. Личностное, творческое развитие воспитанника учреждения дополнительного образования не вступает в противоречие с необходимостью выставления ему нормативной оценки за творческий результат, личностное достижение. Мотивационный компонент учеб-

ной деятельности не разрушается сравнением ребёнка с другими, соотношением его уровня развития с возрастными нормативами и государственным стандартом образования.

Основное внимание в системе дополнительного образования сосредоточено на создании условий для свободного выбора каждым ребёнком образовательной области, профиля программы и времени их освоения; развитии видов деятельности, удовлетворяющих самые разнообразные интересы; совершенствовании личностно-деятельностного характера образовательного процесса, способствующего развитию стремления личности к познанию и творчеству, самоопределению и самореализации [2]. Для этого необходима поддержка мотивации подростков, подкрепляющая поведение, ориентированное на инновационную деятельность и саморазвитие. При этом положительные стимулы порождают положительную мотивацию, отрицательные стимулы порождают отрицательную мотивацию – мотивы избегания неприятностей. Педагогика и психология успеха доказала, что ориентация на избегание неприятностей равноценна ориентации на неприятности, т. е. ведёт к неудачам. Только ориентация на успех может привести личность к успеху. Значит, надо использовать положительные стимулы в образовательном процессе учреждений дополнительного образования по отношению ко всем его субъектам и формировать положительные мотивы. Также необходимо отметить, что, чем более богатой, комплексной будет мотивация, чем больше конкретных мотивов будет сформировано, тем более активной будет личность в деятельности, тем более устойчивым будет стремление к успеху. В этом контексте особую актуальность приобретают проблемы моделирования мотивационной среды в учреждениях дополнительного образования. Благоприятная мотивационная среда предполагает наличие всех необходимых условий, которые обеспечивают потенциальную инновационную активность подростков.

Мотивационная среда – это среда, обладающая комплексом стимулирующих факторов (материальных, организационных, психологических, педагогических, технологических), определяющих высокую мотивацию (систему внутренних побуждений к действию) как подростков, так и педагогического коллектива учреждений дополнительного образования, обеспечивающую повышение качества образования. При этом мотивационная среда является частью социально-культурного пространства учреждения дополнительного образования.

В соответствии с действующей в настоящее время парадигмой подростки в системе отношений построенной мотивационной среды рассматриваются не просто как объект целенаправленного педагогического воздействия, а как субъект реально действующих социальных отношений с собственными ценностями, субкультурой.

Подросток не является пассивным, реактивным предметом развития. Он сам может творить своё развитие и поведение, отношения с окружением развиваются путём приращения, организации и структурирования индивидуального опыта.

Находясь в такой среде и будучи вовлечёнными в социально-культурные отношения со своими сверстниками, подростки будут осознавать зависимость успешной самореализации от личной инициативы, ответственного и активного, нравственно-эмоционального поведения в различных ситуациях. Насыщенная по форме и содержанию мотивационная среда предоставит возможность подростку приобретать и совершенствовать нравственно-эмоциональные навыки. Особое значение при этом имеет личностная ориентированность и социально преобразовательная направленность деятельности в учреждениях дополнительного образования.

Основными принципами построения мотивационной среды являются сочетание общечеловеческих ценностей с национальными и региональными традициями, доминирование духовного над материальным, нравственное воспитание, приоритет здорового образа жизни, эффективность социального взаимодействия, свободное самоопределение и самореализация личности.

Таким образом, находясь в учреждении дополнительного образования в смоделированной мотивационной среде, подросток получает для себя возможность продемонстрировать свои личностные преимущества и достоинства, сформированные ранее, апробировать их в коллективной деятельности и получить образцы успешного позитивного поведения для дальнейшего развития и роста в соответствии с освоенными нравственными принципами.

Библиографический список

1. Монахов Д. Л., Жданова Н. К., Фомина А. Б. Социокультурная и социально-педагогическая деятельность учреждений дополнительного образования детей: уч.-мет. пос. – М.: УЦ «Перспектива», 2009. – 270 с.
2. Панов В. И., Хисамбеев Ш. Р. Образовательная среда и мотивация учащихся в учреждении дополнительного образования // Вестник практической психологии образования. – 2007. – № 2. // URL: <http://www.rospsy.ru>

О МЕТОДИКЕ ПОГРУЖЕНИЯ В ДЕТСКОМ ЯЗЫКОВОМ ЛАГЕРЕ

Н. Б. Игнатьева

Школа № 593 с углублённым изучением английского
языка, г. Санкт-Петербург, Россия

Summary. This paper describes a camp program that was developed by “Student Venture”. Due to the success of this immersion program children had chance to shift their studies towards integrating language and content. The procedures of the language immersion used in the camp are described in the paper.

Key words: language immersion, communication skills, English lessons, language camp.

Изучение иностранного языка происходит наиболее успешно, когда язык имеет значимый социальный контекст, когда он даёт возможность общаться, говорить о том, что учащиеся знают, чувствуют, в ситуациях, когда они искренне хотят поделиться своими мыслями, чувствами и ощущениями, но сделать это могут только на изучаемом языке.

Значимые социальные связи (дружба, любовь, иерархическое подчинение) мотивируют к усваиванию коммуникативной функции языка, непосредственные реакции заставляют говорить, а их интересное значимое содержание заставляет учить язык во всём его многообразии.

К сожалению, в рамках школьного процесса реализовать методику погружения практически невозможно, но можно использовать возможности дополнительного образования, такие, например, как проживание в языковом лагере.

Залогом успешного обучения в лагере является продуманность всего учебного процесса, не только непосредственно занятий, но и свободного времени учащихся.

Необходимо нацелить преподавателей на решение следующих задач:

- вдохновить учащихся на изучение языка;
- постоянно поддерживать в них незатухающий интерес к языку;
- заставить учащихся «вступить в борьбу» с английским;
- предложить альтернативные методики, персонализировать учебный процесс;
- заполнить пробел между пассивным обучением в классе и «жизнью в языке»;
- помочь учащимся преодолеть застенчивость, заставить их поверить в свой английский;
- дать возможность учащимся расширить свои социальные контакты, используя английский;

- обеспечить учащимся приобретение нового жизненного и языкового опыта.

Все эти задачи успешно решаются в ежегодном языковом лагере, организуемом в курортной зоне Санкт-Петербурга американской молодёжной благотворительной организацией «Student Venture».

Программа пребывания рассчитана на пять дней весенних каникул, в течение которых учащиеся погружаются в живой английский язык.

Поскольку практически никто из американцев не владеет русским, в лагерь берут детей начиная с 7 класса, когда у них уже есть базовый уровень владения английским языком.

Каждая смена имеет свою социально значимую тему, обычно выбираются морально-нравственные качества человека, отношения между родителями и детьми, подготовка к будущей взрослой жизни и т. п.

В этом году основной темой лагеря была вера в собственные силы и позитивное отношение к жизни. Девиз лагеря – «Я ЭТО СМОГУ!».

По приезду в лагерь каждому ребёнку выдаётся рабочая папка с текстами и упражнениями, ручки и карандаши. Тексты и задания рассчитаны на два уровня – базовый и продвинутый. Уроки начинаются с игр, затем два часа занятий – чтение, обсуждение, грамматические упражнения; во время перерыва – подвижные игры, и затем ещё два урока – всего 4 часа в день.

Уроки английского языка проводятся в группах по 10–15 человек, в каждой группе 3–4 американских преподавателя и русский учитель, который привёз детей в лагерь, его роль на уроке – помочь, если возникнут непреодолимые трудности в понимании.

Обучение построено в виде творческих заданий, начиная с самых простых: придумать название своей команде, создать плакат, обыграть имя команды в речёвке и выступить с ними перед всем лагерем, и кончая самыми сложными: создать мини-спектакль на заданную тему: это может быть скетч на английском языке, балет, опера, мюзикл или теневой театр.

Особый акцент в процессе обучения ставился на участие всей группы – очень важно, что ребята начинают воспринимать себя командой, учатся работать вместе, радуются таланту других и поддерживают друг друга. В «свободное время» проходят конкурсы, игры и дискуссионные клубы, всё время расписано настолько, что у детей нет шанса выпасть из языковой среды.

Надо отметить, что т. к. «Student Venture» благотворительная организация, то американские преподаватели работают безвозмездно, родителями оплачивается только проживание в пансионате,

в результате чего стоимость обучения (4100 руб.) оказывается приемлемой для широкого круга наших граждан.

Из своего опыта могу сказать, что у детей, хотя бы один раз съездивших в лагерь, появляется осознанное стремление к изучению языка, что благотворно сказывается на их академической успеваемости и позволяет им занимать лидирующие социальные позиции среди сверстников.

Считаю, что создание подобных языковых лагерей во всех регионах нашей страны оказало бы положительное влияние на всю систему изучения иностранных языков в России.

СТАРШЕКЛАССНИКИ И МУЗЫКАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

А. М. Егорова

Уральский государственный педагогический университет,
г. Екатеринбург, Россия

Summary. For pupils of the senior classes art, and music first of all, becomes vital need, the effective factor of socialisation. However, in connection with the long-term developed features of music education at comprehensive school, obligatory lessons of music in the senior classes are not provided. The abnormal situation in the region of music education of senior pupils presses the permission. Involvement of potential of the elective courses can become one of variants, allowing to carry out music education in a context of a profile orientation of training.

Key words: senior pupils, music education, elective courses.

Старший школьный возраст (или период ранней юности) – период жизни и развития человека от 15 до 17 лет (IX–XI классы). «Слово *юность* обозначает фазу перехода от зависимого детства к самостоятельной и ответственной взрослости» [8]. Психологический словарь даёт такое определение: «юношеский возраст – это возраст энергии, энтузиазма, дерзаний, романтически окрашенного стремления к большим делам».

Данный период характеризуется следующими физиологическими особенностями:

- завершается бурный рост и развитие организма;
- нарастает мышечная сила и работоспособность;
- заканчивается половое созревание.

Основными видами деятельности становятся учение и труд, ведущим видом деятельности – учебно-профессиональная деятельность, связанная с предстоящим выбором профессии, направленная на поиск места в жизни. Кроме развития познавательно-профессиональной направленности этот вид деятельности обеспечивает новый уровень самоопределения учащихся.

Самоопределение формирует умение строить жизненные планы, находить средства их реализации. «Самоопределение, как профессиональное, так и личностное, становится центральным новообразованием ранней юности. Это новая внутренняя позиция, включающая осознание себя как члена общества, принятие своего места в нем» [10, с. 322].

Самосознание выходит на новый уровень. «Оно связано с необходимостью оценить качества своей личности с учётом конкретных жизненных устремлений» [12]. На основе самосознания происходит открытие своего внутреннего мира, появляется потребность выразить свою индивидуальность. Старшеклассники стремятся к самопознанию, самовоспитанию, «решается задача становления человека как субъекта собственного развития [16, с. 267] (основные мотивы – «найти себя», «сделать себя»).

Самовоспитание направлено не только на преодоление тех или иных недостатков и развитие положительных качеств, но и на формирование личности в соответствии со своими идеалами.

Образцом для подражания становятся гармонично развитые люди. В человеке, прежде всего, уважают интеллектуальные качества, живость ума, культуру, образованность.

В этом возрасте формируется мировоззрение (научное и гражданское), крепнут этические убеждения, нравственные установки, ценностные ориентации. Появляется интерес к «вечным» проблемам: смысла жизни, счастья, любви, долга, свободы личности. В своем поведении старшеклассники все более ориентируются на собственные взгляды и убеждения.

Высокого уровня развития достигают волевые качества: инициативность, самостоятельность, настойчивость, выдержка.

На данный возрастной период приходится расцвет умственной деятельности. Мышление характеризуется высоким уровнем обобщения и абстрагирования, приобретает теоретическую и критическую направленность. Мыслительная деятельность активна и самостоятельна. Преобладает аналитико-синтетическая деятельность, стремление к сравнениям, школьники стараются понять диалектическую сущность явлений.

Эмоциональная сфера становится значительно богаче: повышается эмоциональная восприимчивость, способность к сопереживанию. Значительное место в эмоциональной жизни занимают чувства, отличающиеся богатством и многообразием переживаний. Связаны они с интимной сферой отношений людей – чувством любви. Юношеские мечты о любви отражают потребность в эмоциональном тепле, понимании, душевной близости.

Также старшеклассников отличает повышенная реактивность (чувствительность) – их интересует всё, что нового происходит в литературе, искусстве, моде. Увлекаются всем ультрасовременно модным.

Для учащихся старших классов искусство, и музыка в первую очередь, становится жизненной потребностью, действенным фактором социализации. «В связи с глобальным распространением СМИ, посвящающих значительную часть времени искусству, в частности – музыке, её роль в становлении личности неизмеримо возросла. Музыка становится одним из наиболее действенных и актуальных факторов воспитания молодёжи» [15, с. 12]. «Потребность в музыке обусловлена не только возросшим стремлением старшеклассника к постижению собственного духовного мира, самовыражению, но и сложившейся социокультурной ситуацией, в которой музыкальная компетентность молодого человека является одним из главных показателей его социометрического статуса» [15, с. 4].

Однако в связи с многолетними сложившимися особенностями музыкального образования в общеобразовательной школе обязательные уроки музыки в старших классах не были предусмотрены. Не предусматривает их и нынешний федеральный государственный стандарт общего образования. Он рекомендует изучать музыку с 1 по 7 класс, с 8 по 9 класс – интегрированный курс «Искусство», в 10 и 11 классах – «Мировую художественную культуру». Несмотря на то, что предметы эстетического цикла (Искусство и МХК) преподаются с 8 по 11 классы, являются обязательными для изучения учащихся, тем не менее решить проблему музыкального образования старшеклассников они не могут в силу ограниченности часов, отводимых на изучение музыкального искусства.

Школьное музыкальное образование заканчивается именно тогда, когда в нём нуждается формирующаяся личность старшеклассника. Полученные ранее музыкальные знания и умения частично утрачиваются либо «растворяются в потоке музыкального суррогата». «Систематическое обогащение индивидуального опыта с музыкой новыми знаниями, практическими умениями способствует положительным изменениям в её восприятии, препятствует распространению потребительского отношения к музыкальному искусству» [7, с. 5–6]. «Музыкальная классика способна воспитать иммунитет к музыкальной антикультуре и сформировать музыкальную культуру, так как обладает богатым идейно-эмоциональным содержанием и воспитывающим потенциалом» [3, с. 4–5].

«С отключением школы от руководства музыкальным развитием старшеклассников и прекращением их систематического общения с музыкальной классикой происходит разрушение основ их музыкальной культуры, заложенных в процессе семилетнего музыкального образования» [3, с. 4]. «Многие хотели бы слушать серьёзную музыку и даже пробуют, но, не понимая её, оставляют это занятие» [6, с. 4]. Тем не менее старшеклассники музыкой активно интересуются, но только той, которая им доступна, и тогда речь идёт об односторонности предпочтений, поверхностности знаний о музыке.

«Бесспорно, из всех искусств музыка сегодня оказывает наибольшее влияние на умы и души людей. Для молодежи она сейчас наиболее популярное и, казалось бы, наиболее известное искусство. О музыке много говорят, о ней идут жаркие дискуссии на страницах молодёжных газет и журналов», однако «...сегодняшние увлечения, предпочтения и споры молодёжи касаются лишь небольшой части, или сферы, музыкального искусства» [6, с. 3].

Д. Б. Кабалевский в своё время упрекал систему школьного образования в том, что она отказывает старшеклассникам в музыкальном образовании: «А ведь это именно тот возраст, когда у ребят активно формируются мировоззрение, идейные взгляды, нравственные идеалы, эстетический вкус. И в этот период школа отказывается от такого могучего средства воздействия на духовный мир ребят, каким является искусство!» [4, с. 185]. З. К. Кальниченко: «Необходимость непрерывного пополнения музыкально-эстетических знаний порождается возрастающей в современных условиях ролью искусства как средства воздействия на нравственный мир личности» [7, с. 128]. У Н. Н. Телышевой читаем: «Именно в тот момент, когда старшеклассник более всего нуждается в помощи, грамотном руководстве и организации своей жизнедеятельности, в общении со знающим, в том числе компетентным в музыке человеком, он этой возможности лишён, поскольку в старших классах школы музыка не преподаётся» [15, с. 4]. Л. А. Ежова так высказывается по этому поводу: «Возрастной уровень развития психики старших школьников, их стремление к самопознанию, «философствование», возросшие возможности саморегуляции потенциально создают условия привлечения учащихся к освоению серьёзной музыки» [3, с. 5].

Понимая всю важность проблемы, отечественные педагогические исследователи всегда искали любую возможность включить в образовательный процесс старших школьников музыкальное образование.

В педагогической практике на протяжении нескольких десятилетий музыкальное образование старшеклассников в общеобразовательной школе реализовалось в форме факультативных занятий и в сфере развивающего дополнительного образования (кружки, секции, студии, клубы и т. д.).

Ведущим видом музыкальной деятельности обычно избирается слушание музыки (Н. Л. Гродзенская (1969), К. П. Португалов (1980), Д. Б. Кабалевский (1968), М. Ю. Самакаева, Е. Н. Таллин, Л. А. Ежова, Е. А. Бодина, Е. Я. Бурлина и многие другие). Подавляющее число исследователей и практиков считают данный вид музыкальной деятельности наиболее доступной и массовой формой приобщения старшеклассников к музыке, «наиболее устойчивой и престижной формой музыкального поведения молодёжи» (Л. А. Ежова). Как правило, занятия носят просветительский характер, направлены на расширение

музыкального и общехудожественного кругозора, на воспитание музыкально-художественного вкуса, ориентированы на высокохудожественные образцы музыкального искусства.

В 1968 году в Москве были организованы «Вечера ровесников» (или «Музыкальные вечера для юношества»), которые были адресованы в первую очередь молодёжи. Они были задуманы не как обычные концерты, а как серьёзные беседы о музыке, представляя собой самостоятельную ценность познавательного характера. Д. Б. Кабалевский так определял задачу этих бесед: «Не только знакомить слушателей с исполняемыми произведениями, но и раскрывать перед ними музыку как одно из удивительнейших проявлений человеческого гения, показать музыку в её связях с другими искусствами, с историей человеческого общества, раскрывая её многообразные жизненные связи, словом, говорить о музыке как о большой, важной и ценной части жизни. Всей жизни в целом, жизни каждого из нас, каждого нашего слушателя в частности» [5, с. 5].

Проблема формирования у учащихся старших классов потребности в музыкальном самообразовании была рассмотрена в диссертационном исследовании З. К. Кальниченко [7]. Формой приобщения старшеклассников к музыке была выбрана школьная дискотека. Этот вид внеклассной воспитательной работы помогает объединить учащихся на основе интереса к музыке, самостоятельному творчеству, межличностному неформальному общению. Воспитательный процесс осуществляется на двух уровнях – среди участников дискотеки (дискотека – творческий коллектив, ориентированный на пропагандистскую и культурно-просветительскую деятельность в школьной дискотеке) и в массовой аудитории посетителей дискотеки. Для членов клубного объединения стимулом приобщения к музыкальному самообразованию являлась необходимость выступлений с сообщениями на занятиях клуба, участие в подготовке и проведении программ школьной дискотеки, передач школьного радио, общешкольного фестиваля искусств, недели музыки, песенных конкурсов, в выпуске школьной музыкальной газеты, «Музыкального календаря», оформление стенда «Послушай, посмотри» и т. д. Среди посетителей школьной дискотеки – регулярная пропаганда музыкальных знаний, привлечение к подготовке и участию в музыкально-познавательных играх, конкурсах, диспутах, дискуссиях.

Ещё один, достаточно популярный и любимый вид музыкальной деятельности среди молодёжи – инструментальное музицирование. Образование вокально-инструментальных ансамблей в общеобразовательных школах, клубах, Дворцах, Домах детского творчества – явление достаточно частое. Как показывает практика, основу исполнительского репертуара составляет самодеятельная песня, сочинённая в самом коллективе. Однако односторонняя ориентация только на творческую самостоятельность сужает интерес не-

которых исполнителей к народной музыке, классическому наследию, произведениям профессиональных композиторов. Вопросы методики музыкально-эстетического образования и воспитания участников вокально-инструментальных ансамблей рассмотрены Б. А. Брылиным в книге «Вокально-инструментальные ансамбли школьников» [1].

Широкое распространение информационных технологий внесло свои коррективы в образовательную сферу. Особый интерес у современных исследователей вызывает вопрос применения компьютерных технологий в музыкальном образовании: освоение учащимися старших классов музыкального компьютера как инструмента творчества (И. М. Красильников, М. И. Фролов, И. Р. Черешнюк и др.), также возрос интерес к современным видам и формам музыкальной деятельности, в частности – электронному инструментарию (И. М. Красильников, Н. Н. Телышева). Ведущим инструментом массового любительского музицирования стал синтезатор. Его освоение старшеклассниками занимает устойчивые позиции в системе дополнительного образования в общеобразовательной школе. Видами компьютерного музыкального творчества являются создание звуковых образов, звукорежиссёрская аранжировка музыкальных композиций, музицирование, композиция и др.

Несмотря на то, что проблема музыкального образования школьников всё время находится в центре внимания педагогов, тем не менее, она остаётся малоработанной. Аномальная ситуация в области музыкального образования старшеклассников настоятельно требует своего разрешения.

Перспективы оптимизации музыкального образования старшеклассников в настоящее время связывают с деятельностью профильных классов. Учебный план в подобных классах отличается достаточной гибкостью и подвижностью и позволяет ввести музыкально-образовательные дисциплины. В сложившихся условиях необходимо изыскивать любые возможности включения элементов музыкального образования в содержание учебного процесса профилей. Одним из вариантов может стать задействование потенциала элективных курсов (они же – курсы по выбору), позволяющих осуществлять музыкальное образование в контексте профильной направленности обучения.

Библиографический список

1. Брылин Б. А. Вокально-инструментальные ансамбли школьников. Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1990. – 109 с.
2. Гродзенская Н.Л. Школьники слушают музыку. – М.: Просвещение, 1969. – 77 с.
3. Ежова Л. А. Принципы интерпретации и отбора дидактического материала в условиях общего музыкального образования старшеклассников: дис. ...канд. наук: 13.00.02. – Кострома, 2006. – 166 с.

4. Кабалевский Д. Воспитание ума и сердца. Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1984. – 206 с.
5. Кабалевский Д. Б. «Ровесники»: беседы о музыке для юношества. – Вып.1. – М.: Музыка, 1980. – 120 с.
6. Кадцын Л. М. Музыкальное искусство и творчество слушателя: учеб. пособие для вузов. – М.: Высш.шк., 1990. – 303 с.
7. Кальниченко З. К. Формирование у учащихся старших классов потребности в музыкальном самообразовании в школьной дискотеке: дис. ...канд. наук. – Москва, 1985. – 234 с.
8. Кон И. С. Психология ранней юности. – М.: Просвещение, 1989. – 256 с.
9. Красильников М. И. Электронное музыкальное творчество в системе художественного образования. – Дубна: Феникс+, 2007. – 496 с.
10. Кулагина И. Ю., Колюцкий В. Н. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М.: ТЦ «Сфера», 2001. – 464 с.
11. Португалов К. П. Серьёзная музыка в школе: пособие для учителей. – М.: Просвещение, 1980. – 144 с.
12. Психологический словарь / под ред. В. В. Давыдова, А. В. Запорожца, Б. Ф. Ломова и др. – М.: Педагогика, 1983.
13. Самакаева М. Ю. Развитие восприятия музыки у старшеклассников. – Свердловск, 1989.
14. Саркитов Н. Д. Беседы о популярной музыке в средней школе /Воспитание музыкой: из опыта работы / сост. Т. Е. Вендрова, И. В. Пигарева. – М.: Просвещение, 1991. – 205 с.
15. Тельшева Н. Н. Воспитание личности старшеклассника в процессе освоения синтезатора в системе дополнительного образования: автореф. дис. ...канд. пед. наук:13.00.01. – Москва, 2006. – 19 с.
16. Шаповаленко И. В. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология). – М.: Гардарики, 2005. – 349 с.

РАЗВИТИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ В ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Т. П. Поединкова, С. В. Сидоров
Шадринский государственный педагогический институт,
г. Шадринск, Россия

Summary: The article reveals the essence and structure of the artistic-creative activities, identifies opportunities for its development in educational-creative process.

Key words: self-activity of pupils; artistic-creative activity; visual arts.

Выработка у учащихся навыков самостоятельной творческой работы – одна из центральных задач обучения, которая ложится на плечи учителя изобразительного искусства. На занятиях изобразительным искусством, где в основном идёт практическая работа, без активности и сознательности ученика добиться успеха невозможно [4].

В понимании сущности художественно-творческой деятельности мы опираемся на интерпретации наиболее признанных тракто-

вок деятельности и творчества. Согласно определению С. Л. Рубинштейна, деятельность – это вид активности человека, направленный на познание и творческое преобразование окружающего мира, включая самого себя и условия своего существования. В свою очередь, творчество как процесс, создающий качественно новые материальные и духовные ценности, или итог создания субъективно нового [8] невозможно без активной преобразующей деятельности, отмеченной высокой степенью индивидуальности, самостоятельности. Таким образом, творческая деятельность представляет собой активность человека, направленную на познание и преобразование окружающего мира и себя в нём путём создания новых продуктов материальной и духовной общественной ценности. Примером такого продукта может быть создание художественного произведения, и в этом случае мы говорим уже о художественно-творческой деятельности, которая отражается в многообразных жанрах и видах искусств.

Художественно-творческая и самостоятельная деятельность учащихся имеют тесную взаимосвязь. Сознательная, активная и самостоятельная работа учащихся является прекрасной предпосылкой для углубления и расширения полученных знаний, развивает интерес к делу, способствует творческим исканиям [4].

Обратимся к значению понятия «самостоятельность». Самостоятельность – личностное качество, выраженное в способности мыслить, анализировать ситуации, вырабатывать собственное мнение, принимать решение и действовать по собственной инициативе, независимо от навязываемых взглядов и способов разрешения тех или иных проблем [5]. В педагогическом энциклопедическом словаре самостоятельность определяется как одно из ведущих качеств личности, выражающееся в умении ставить перед собой определённые цели, добиваться их достижения собственными силами. Самостоятельность означает ответственное отношение человека к своим поступкам, способность действовать сознательно в любых условиях, принимать нетрадиционные решения [1]. Данные определения ещё раз подчёркивают важную роль самостоятельности в творческой деятельности и приводят нас к выводу о том, что понятия художественно-творческой и самостоятельной деятельности имеют общую особенность – инициативность и целенаправленность действий учащихся в решении поставленных учебных задач – и служат для удовлетворения их индивидуальных потребностей. Следовательно, самостоятельная художественно-творческая деятельность – это инициативная целенаправленная деятельность учащегося, направленная на познание и преобразование окружающего мира путём выбора творческой формы реализации, и умение самостоятельно решать поставленные задачи в меняющихся условиях образовательного процесса.

Основываясь на общей структуре деятельности, представляем структуру самостоятельной художественно-творческой деятельности следующим образом:

- цель деятельности – формирование осознанного образа предвосхищаемого результата, на достижение которого направлена деятельность;
- субъектами деятельности могут выступать: учителя, учащиеся, школа, государственные органы;
- объектами деятельности могут быть: природа и природные материалы, предметы (вещи), явления, процессы, учащиеся, ученический коллектив, художественно-творческая сфера, внутреннее состояние человека;
- мотивом к деятельности могут являться: потребности, социальные установки, убеждения, интересы, влечения и эмоции, идеалы;
- в качестве средств деятельности могут применяться материальные и духовные орудия (предметы, явления, процессы), т. е. всё то, что, благодаря своим свойствам, служит орудием действий;
- процесс деятельности – действия, направленные на реализацию поставленной цели;
- итог деятельности – результат (продукт), к которому стремился субъект.

Говоря о проявлении творческой самостоятельности школьников в обучении, мы придерживаемся точки зрения Ф. Я. Байкова. По его мнению, творческая самостоятельность проявляется в том, что учащийся:

- активно участвует в осознании и исследовании выдвинутой проблемы;
- умело применяет свои знания, жизненный опыт для установления новых связей и отношений;
- мысленно установив новые связи между предметами и явлениями действительности, стремится первым сформулировать эти связи в виде нового закона;
- заслушав неточную формулировку закона, моментально обнаруживает и устраняет её недостатки;
- сформулировав закон, стремится самостоятельно определить следствия;
- открыв новый закон, самостоятельно находит ему практическое приложение;
- при решении задачи предлагает обоснованные способы её решения.

Одна из центральных задач обучения состоит в выработке у учащихся навыков самостоятельной творческой работы [2]. Для дальнейшего раскрытия сущности развития самостоятельности в творческой деятельности введём определение творческой познава-

тельной деятельности, под которой понимается наличие интеллектуальной способности ученика и его умений самостоятельно вычленять существенные и второстепенные признаки предметов, явлений и процессов действительности и путём абстрагирования и обобщения раскрывать сущность новых понятий [6]. Соответственно, творческая познавательная деятельность учащихся есть самостоятельный поиск и создание или конструирование какого-то нового продукта (в индивидуальном опыте ученика – нового, неизвестного для него научного знания или метода, но известного, как правило, в общественном опыте). Следовательно, основными критериями творчества в познавательной деятельности ученика являются: самостоятельность (полная или частичная); поиск и перебор возможных вариантов движения к цели (в полном или частичном объёме); создание в процессе движения к цели нового продукта (в полном или частичном виде).

Дети любят художественную деятельность и часто по собственной инициативе занимаются ей. Самостоятельная деятельность здесь и возникает, удовлетворяя их индивидуальные потребности. Задача педагога, не нарушая замысла ребёнка, помочь создать условия для самостоятельной деятельности [2]. Самостоятельность творческой деятельности условна, так как сама субъективность познания нового учащимися несёт в себе обязательность контроля со стороны учителя. Учитель должен стимулировать и направлять творческую познавательную деятельность учащихся, вырабатывая у них умения и навыки самостоятельной работы. Так, на занятиях по композиции, проводимых нами в Каргапольской детской художественной школе (р. п. Каргаполье Курганской области), при использовании метода рисования с натуры учащиеся самостоятельно организовывали наблюдение и анализ натуры при выполнении домашнего задания – выполнения набросков и зарисовок.

В организации урока изобразительного искусства важную роль играет организация коллективной деятельности, которая определяет направленность индивидуальных самостоятельных работ учащихся. В организации самостоятельных работ ведущей является процессуальная основа деятельности. Индивидуальная форма организации самостоятельных работ является вторичной. Если в классе не создана атмосфера коллективного творчества, то применение индивидуальных самостоятельных работ творческого характера может не дать желаемых результатов. Если же такая атмосфера создана, то учащиеся начинают работать на уровне своих возможностей, то есть при выполнении только фронтальных заданий достигают высокого уровня творческой деятельности [9]. Исходя из этого на занятиях по изобразительному искусству мы предлагаем применять следующие формы организации самостоятельных работ: фронтальные, индивидуальные и групповые. В частности, на занятиях по истории ис-

кусств для развития самостоятельности школьников в художественно-творческой деятельности мы использовали групповую форму организации занятий. С данной целью мы разделили школьников 4 класса (14–15 лет) на две группы для изучения и подготовки домашних докладов о творчестве французских художников-импрессионистов Э. Мане и К. Моне. Далее учащиеся продолжали работать по группам, выполняя на классном занятии различные задания, при этом их активность стимулировало соревнование между группами.

Поскольку одним из аспектов творчества выступает деятельность в области создания и реализации проектов, в целях развития самостоятельности школьников в художественно-творческой деятельности мы обратились к технологии проектного обучения. По мнению Н. И. Лазаревой [1], творческая проектная деятельность наиболее способствует творческой самореализации школьников, если школьный проект имеет не столько учебно-воспитательный, сколько творчески-практический характер.

Под творческой проектной деятельностью понимается сотрудничество учителя и учащегося, направленное на освоение общечеловеческих ценностей посредством развития эмоционально-чувствительной сферы, эстетической активности и создание личностного образовательного продукта, обеспечивающее творческую самореализацию школьника в других сферах деятельности. К структурным компонентам творческой проектной деятельности в контексте нашего исследования мы отнесли: целеполагание, учебное сотрудничество, эмоциональную и исследовательскую активность, рефлексия, которые способствуют созданию личного творческого образовательного продукта – творческого проекта. Творческий проект предполагает максимально свободный и нетрадиционный подход к оформлению результатов. Это могут быть альманахи, театрализации, произведения изобразительного или декоративно-прикладного искусства и т. п.

Рассмотрим применение технологии проектной деятельности на занятиях по пейзажной живописи, раскрывая содержание каждого этапа технологии проектного обучения, описанной в пособии Т. И. Шамовой и др. [7].

1-й этап проходит в форме обсуждения предстоящей темы художественно-творческой работы. Учитель предлагает общую тему (и тем самым форму выражения итогов проектной деятельности) будущего творческого проекта – создание пейзажа водного пространства в технике масляной живописи.

2-й этап заключается в выборе учителем формы организации занятий. В частности, для реализации творческого проекта мы уже выбрали интегрированную форму организации самостоятельной художественно-творческой деятельности, объединяющую фронт-

тельную, индивидуальную и групповую формы. На каждом определённом этапе проекта будет использоваться различное объединение данных форм: фронтальная и индивидуальная, групповая и фронтальная и т. п. в зависимости от поставленных целей занятия.

3-й этап предполагает подготовку материалов к творческой работе, ознакомление учащихся необходимым теоретическим материалом (стимулирование учащихся на данном этапе при использовании видео метода – показ слайд-шоу картин художников, наглядно-иллюстративный метод), проведение практических упражнений для выработки умений учащихся в технике масляной живописи.

4-й этап посвящён самой разработке проекта, когда учащиеся осуществляют самостоятельную поисковую деятельность при работе на пленэрных занятиях (метод рисования с натуры), разработке необходимых эскизов. Результатом данного поиска будет являться опорный эскиз, определяющий дальнейшие задачи создания творческого проекта. Самостоятельная творческая деятельность несёт в себе обязательность контроля со стороны учителя, поэтому учитель консультирует, контролирует работу учащихся, стимулирует деятельность учащихся.

5-й этап заключается в оформлении результатов учащимися, в создании своего творческого продукта. Работа школьников заключается в создании самого пейзажа водного пространства в технике масляной живописи. Учитель в свою очередь выполняет те же функции, что и на вышеуказанном этапе.

6-й этап проходит в виде открытого обсуждения творческих проектов школьников. Экспертами являются сами учащиеся и руководитель проектной деятельности – учитель рисования. Затем организуется выставка творческих проектов, при подготовке к которой учащиеся делятся на группы и выполняют определённое задание. На рассмотренном этапе мы использовали возможности рефлексии и самооценивания.

Мы согласны с М. Поволяевой в том, что для развития творческих способностей школьников требуется, чтобы в процессе педагогического общения учителя и ученика школьник был активно включён в учебную деятельность, свободно проявлял своё отношение и преодолевал возникшие трудности [3]. При этом возникает противоречие, которое при грамотном педагогическом управлении деятельностью ребёнка становится движущей силой творческой самостоятельности. Данное противоречие проявляется между необходимостью самостоятельного решения в меняющихся условиях и недостаточностью развития самостоятельности ребёнка решать задачи без готовых алгоритмов в образовательном процессе. В связи с этим выделяются следующие педагогические условия, необходимые для развития творческих способностей. Во-первых, содержание учебного материала должно быть таким, чтобы школьники умели выхо-

дить за рамки образца. Во-вторых, сам процесс обучения, направленный на овладение этим материалом, должен стимулировать развитие творческих способностей школьников. Иначе говоря, в организации учебного процесса необходимо предусматривать возможность познавательной деятельности различного уровня, постепенного перехода от выполнения заданий репродуктивного характера к творческим.

Итак, подведём итоги нашей статьи:

1) развитие самостоятельности школьников в творческой деятельности наиболее эффективно при выполнении работ творческо-практического характера, поскольку развивает способность ученика нестандартно применять имеющиеся у него знания и опыт деятельности;

2) необходимо, чтобы развитие самостоятельности учащихся во всех основных звеньях выполнения художественно-творческих работ осуществлялось планомерно, в соответствии с общедидактическими принципами доступности, последовательности и систематичности;

3) технология проектного обучения является одним из эффективных способов развития самостоятельности учащихся в художественно-творческой деятельности, так как именно в ней развивается эстетическая активность, обеспечивается творческая самореализация школьника в других сферах.

Библиографический список

1. Лазарева Н. И. Творческая самореализация школьников на основе творческой проектной деятельности // Научное обоснование основных понятий, обеспечивающих диссертационные исследования по актуальным проблемам современного образования: сб. науч. ст. / под ред. Л. П. Качаловой. – Шадринск, 2006. – С. 66–70.
2. Маслова С. Е. К вопросу о творческих качествах личности // Высшее образование сегодня. – 2007. – № 3. – С. 58–61.
3. Поволяева М. Пути повышения профессионализма педагогов // Воспитание школьников. – 2007. – № 4. – С. 31–32.
4. Ростовцев Н. Н. Методика преподавания изобразительного искусства в школе: учебник для студ. худож.-граф. фак-тов пед. ин-тов. – 3-е изд., доп. и перераб. – М.: АГАР, 2000. – 256 с.
5. Современный словарь по педагогике / сост. Е. С. Рапацевич. – Минск: Современное слово, 2001. – 928 с.
6. Часовских Н. С. Дидактические основы самостоятельности // Мир науки, культуры, образования. – 2007. – № 2. – С. 105–107.
7. Шамова Т. И., Давыденко Т. М., Шибанова Г. Н. Управление образовательными системами: учеб. пособие / под ред. Т. И. Шамовой. – М.: Академия, 2002. – 384 с.

К. С. ДЕВЛЕТКИЛЬДЕЕВ – ХУДОЖНИК-ПЕДАГОГ БАШКИРИИ

В.И. Баймурзина, З.М.Гафарова

Башкирский государственный университет, г. Уфа Россия

Summary. The following article describes the biography, educational work and creative activity of the first national painter and teacher of Bashkortostan K.S.Devletkildееv. It is believed that he trained a lot of painters who made an important contribution on the development of fine arts in Bashkortostan for many years.

Key words: pedagogical system, educational institution, vocational education, educational work, creative work.

К. С. Девлеткильдеев – первый национальный художник Башкортостана, который преодолел запрет мусульманской религии, ещё в начале XX века получил профессиональное образование в Петербурге. В архиве художника, хранящемся в БГХМ им. М. В. Нестерова, на сегодняшний день сохранился только один документ – это автобиография, написанная им на школьной тетради. Из её скупых строк узнаем, что родился он в 1887 году в селе Кутуль Уфимской губернии в обедневшей дворянской семье. Рано лишился близких и родителей: отец умер, когда Касиму было 7 лет. «Из воспоминаний раннего детства у меня сохранилась память о своем дяде, брате отца, очень оригинальном и странном человеке, не лишённом известной культуры. Он единственный, кто в доме проявлял некоторую заботу о моём художественном воспитании, возбуждая во мне любовь к природе и интерес к искусству. Так как уже с ранних лет у меня проявилось некоторое призвание к рисованию, дядя шутя называл меня будущим Рафаэлем. Старался знакомить с именами великих художников, беседовал и показывал какие-то репродукции с картин....»[1].

До 15–16 лет Касим воспитывался в г. Уфе, на иждивении одного из братьев, служившего тогда народным учителем. Первое образование получил у брата в Уфимской гимназии. После революции 1905 года с большим трудом, без средств поехал в Петербург, поступил в Центральное художественно-промышленное училище А. Л. Штиглица. В 1914 году К. Девлеткильдеев после успешного окончания училища, работал преподавателем графических искусств в Серпуховском коммерческом училище. В 1916 году по конкурсу прошёл в Академию художеств, которую посещал вольнослушателем полгода, но из-за слабого здоровья Касим вернулся в Уфу.

В первые послереволюционные годы К. С. Девлеткильдеев много сил отдал педагогической работе. С 1919 преподавал в изостудии при железнодорожных мастерских, организованной А. П. Лежневым. В те же годы преподавал графические искусства на первых мусульманских постоянных педагогических курсах, в 1926–1937 – в Уфимском техникуме искусств.

Педагогическая деятельность К. С. Девлеткильдеева проходила через всю его жизнь. Он воспитал целую плеяду художников, которые долгие годы определяли уровень изобразительного искусства Башкортостана. Среди его учеников были Г. Имашева, Р. Усманов, Г. Мустафин, Р. Ишбулатов, Р. Гумеров. Позднее Р. Усманов вспоминал о своём учителе: «Это был художавый, всегда строго одетый человек. Рисуя, он любил нам рассказывать о творчестве передвижников, Леонардо да Винчи, Микеланджело. Был глубоко порядочным человеком, отстаивал свои методы преподавания. Ко всем относился ровно, не разделяя учеников на плохих и хороших» [2, с. 7].

Девлеткильдеев жил и работал по совести. Вещи называл своими именами. Порою был резок, если это касалось произведения искусства. Это был человек глубокой порядочности, редкой скромности и огромного внутреннего достоинства. В памяти своих современников он остался «гордым, доверчивым, легкоранимым человеком, интеллигентом до мозга костей. У него было тонкое лицо, нервные длинные пальцы. Духовное состояние – напряжённость....» [3, с. 33]. Он проходил по улицам Уфы высокий, чуть согбенный, с этюдником через плечо, с полевыми цветами в руках. «Благородная, но нереальная натура. Дон Кихот. Совесть художников Башкирии» [4].

За год до окончания войны К. Девлеткильдеев из-за болезни слёг окончательно. Но, будучи в постели тяжело больным, он всё равно не выпускал из рук карандаш, продолжал рисовать. В то время к нему часто заходил двенадцатилетний мальчик с нижнего этажа – Саша Пантелеев, в дальнейшем известный художник-живописец РСФСР. Мальчик смотрел, как он рисует, сам пробовал рисовать. Он вспоминал, как в комнате, где замерзала в стакане вода, художник, полусидя на кровати закоченевшими пальцами водил по бумаге карандашом. Умер Касим Девлеткильдеев от туберкулёза в 1947 году.

Педагогическая деятельность К. С. Девлеткильдеева учит верности себе, чувству долга, ответственности, мужеству и благородству. Он широко применял индивидуальную и групповую форму обучения в группе, отдавая предпочтение первой. Его художественная школа играла и до сих пор играет важную роль в развитии художественного образования в Республике Башкортостан.

Библиографический список

1. Архив БГХМ им. М. В. Нестерова. Автобиография от 23 февраля 1941 г. // Архив К. С. Девлеткильдеева.
2. Янбухтина. А. Г. Преемственность. // Рампа. – 1998 г. – С. 7–8.
3. Галлямова Л. Г. Краски родного края. – Уфа: Китап, 2002. – 171 с.
4. Сорокина В. М. Вступит. статья. – Выпуск III. Произведения К. С. Девлеткильдеева. Графика и живопись 1913–1942 годов.

ПРОФОРИЕНТАЦИЯ КАК ИНФОРМАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ПОТЕНЦИАЛЬНЫХ АБИТУРИЕНТОВ

Л. В. Бурая

Старооскольский филиал Национального
исследовательского университета «Белгородский
государственный университет», г. Старый Оскол, Россия

Summary. In the article we offer the sight at career guidance work as on informal education of potential entrants (of all steps), their parents, teachers and administration of schools. Advancing informal education is realized within innovative regional educational space and developed infrastructure where conditions for organization of mass, group and individual forms of work of various profile and functional orientation are created. Career guidance today is a qualitatively organized informal education and a PR-campaign simultaneously.

Key words: career guidance work, innovative mass, group and individual forms of work.

Стратегическое управление развитием кафедры в современных условиях – это система ценностей и установок, творческое отношение к работе, понимание будущего, стремление к позитивным изменениям, мобильность мышления и деятельности. (С. Д. Резник) Выводы Лиссабонского саммита 2000 года были однозначны: *«Успешный переход к экономике и обществу, основанных на знаниях, должен сопровождаться процессом непрерывного образования – учения длиною в жизнь (lifelong learning – LLL). Следовательно, европейские системы образования должны не только заложить основу для наступающих перемен, но и сами они также должны измениться»*. Меморандум непрерывного образования шестым условием реализации LLL предложил считать возможность «близкого расположения к дому учреждений образования» всех ступеней и форм.

Исходя из этого, мы предложили преподавателям рассматривать профориентационную работу как *информальное* образование потенциальных абитуриентов (обучающихся всех ступеней), их родителей учителей и администрации школ. Сегодня мы организуем такие массовые формы работы различного профиля и функциональной направленности: Дни открытых дверей вуза; направленные Дни открытых дверей специальностей; ярмарки специальностей/направлений подготовки, выездные встречи-презентации вуза с неформальными роликами студентов и официальными презентациями; детские творческие конкурсы; творческие конкурсы для учителей; круглые столы, договорные площадки, семинары; научно-практические конференции; товарищеские встречи команды СОФ БелГУ и старшеклассников школ города и районных школ; выставки творческих работ студентов в школах города и района; выступления перед учителями города и районов Белгородской, Курской, Воронеж-

ской областей на курсах повышения квалификации в городском институте повышения квалификации; индивидуально-групповая работа с завучами и директорами школ; мастер-классы с участием студентов (мастер и группа студентов) по освоению интерактивных технологий; проведение педагогических советов школы учёными кафедры; ежегодные творческие встречи в краеведческом музее со старшеклассниками; лекции ведущих учёных вуза для старшеклассников; участие старшеклассников в Неделе науки (Научная сессия); обеспечение учителей новой методической литературой.

Среди групповых и индивидуальных форм профориентационной работы мы выделяем следующее: индивидуальная (с тестами ИМАТОН) и групповая психологическая диагностика (с помощью электронной системы голосования) на выявление профнаправленности; индивидуальные психологические консультации; выезды психологов, работающих на кафедре, для проведения индивидуальных консультаций во время профориентационных выездных встреч-презентаций в сельских школах; индивидуальные беседы с потенциальными абитуриентами; адресные встречи с родителями потенциальных абитуриентов и др. Остановимся на новых формах работы подробнее.

Все формы подразумевают *опережающее информальное образование* при наличии инновационного регионального образовательного пространства и развитой инфраструктуры. Само собой обязательно наличие в вузах педагогического профиля современной информационной среды: каждый желает учиться в образовательной среде, в которой аудитории оснащены *интерактивными досками различных модификаций*, где есть *система электронного голосования, сенсорные дисплеи, мобильные медиаресурсы, с наличием систем Skype и Wi-Fi, в свободном доступе Интернет-кафе, где есть в наличии достаточное количество дисплейных носителей мобильной информации, где есть режим выхода в активное дистанционное взаимодействие с другими учреждениями через систему Интернет-конференций, в том числе стенды с сенсорными дисплеями и т. д.* Всё это должен своими глазами видеть потенциальный абитуриент, а студенты своими руками и деятельностью показать умение работать на всей этой аппаратуре, то есть показать то, что они освоили в ходе обучения в региональном, провинциальном вузе. Таким образом инициируется желание жить с этими новыми компонентами нашей жизни, желание не испытывать ощущения ущербности.

Кафедра психолого-педагогических дисциплин (ныне – кафедра педагогики и физической культуры) стала инициатором региональных и городских конкурсов методических работ для педагогов и конкурсов детского творчества. Осознание того, что демография региона испытывает тот же «демографический обморок», как и

по всей стране, мы в феврале-марте 2008 организовали конкурс «Моя семья – моя родословная», посвящённый православному воспитанию и Российскому году семьи (*приняли участие 112 учащихся 1,2,3,4 классов школ, гимназий и лицеев Белгородской, Воронежской и Курской областей*). Предметом номинаций взрослых и детских конкурсов явилась творческая деятельность детей: различные виды декламации, посвящённые семье и её ценностям; творческие работы «Моя семья – моя родословная» (авторские стихотворения, генеалогические древа с произвольным и художественным комментированием, защитой творческих проектов, творческие работы свободной формы). Цели конкурсов направлены на, то чтобы побудить учащихся начальной школы к деятельному общению с ценностями русской национальной культуры, ощутить себя носителем семейных традиций, открыть духовно-нравственные ценности. Задачи конкурсов: погружение в историю своего Отечества и малой Родины через историю своей семьи; приобщение детей к духовно-нравственным основам русской национальной и православной культуры; поддержка и стимулирование творческой деятельности детей и сотворчества с родителями. Традиционно на конкурсах *работают два жюри*: преподавательское (преподаватели – бывшие «Учителя года», ныне исследователи, защитившие диссертации) и студенческое (студенты специальности *Педагогика и методика начального образования*, победители всероссийских и областных конкурсов и олимпиад). Члены студенческого жюри полностью берут на себя оргвопросы (регистрация, встреча гостей, закупка призов, распечатка сертификатов, подготовка помещения, организация заключительных «сладких столов» и т. п.) Коллектив кафедры пришёл к осознанию того, что конкурсы помогут обобщить актуальный педагогический опыт творческой и художественной деятельности детей в условиях образовательного учреждения и максимально решать аспекты профессионального воспитания – это честь и проверка профессиональной компетентности быть членом жюри! Родители, которые вместе с детьми приходят на конкурс, поддерживают своих детей при защите проектов, помогают другим детям, пришедшим самостоятельно, без родственников, показательны такие примеры соучастия, сорадования. Сами школы напоминают нам о конкурсах, конференциях, семинарах и другой работе, они ждут новых встреч, их, в свою очередь, согревает фотоизображение конкурсов и конференций на обложках наших изданий (сборников, самоучителей для подготовки к аттестации, пособий – это *память успеха*).

Старшеклассники с интересом готовят доклады по результатам индивидуального проекта или локального эксперимента на конференцию, – для них это и учёба, и *ценность человеческого и профессионального общения единомышленников*. Отсюда следует: качественно новому потенциальному абитуриенту требуются соответст-

вующие его заказу изменившиеся качественно преподаватели – известные в регионе персоналии, уважаемые педагогическим сообществом. Сегодня выездные встречи-презентации специальностей/направлений подготовки недопустимы в форме нудных и надоевших старшеклассникам одноплановых лекций, которыми «одолевают» различные вузы и непутёвые преподаватели. Поэтому выезды в сельские школы мы оснащаем несколькими буками (из *мобильного кабинета* информатики, которые ещё пока редкость в вузах и школах), нетбуками и предлагаем потенциальным абитуриентам запустить ролики о вузе, после чего начинается интерактивное общение. Кроме того, мы тем ребятам, которые проявили особый интерес к нашему вузу дарим брендовую продукцию Национального исследовательского университета «Белгородский государственный университет» (книги о вузе, календари, флешки и др.) и PR-продукцию кафедры (календари специальностей, для которых кафедра является выпускающей, с изображением успешных выпускников, известных в регионе учителей, директоров школ, завучей, зав. ДОУ, ведущих специалистов, журналистов; спортсменов известных во всём мире Фёдора и Александра Емельяненко и др.) Наши наблюдения показывают, что такой опыт информального непрерывного образования побуждает к однозначному выбору вуза – своей будущей *Alma mater*. Главное, чтобы общение в вузе в среде единомышленников стало духовной потребностью на всю жизнь, тем, без чего жизнь Человека уже не будет являться полноценной. На педагогическом факультете работают 11 «Учителей года» и президентских учителей, 3 Заслуженных учителя Российской Федерации, 2 Заслуженных работника физической культуры и спорта, 12 отличников образования, имеющих педагогический значительный стаж работы в школе. Большая часть из них защитили диссертации. Профориентация сегодня – это качественно организованное информальное образование и пиар-кампания одновременно.

Библиографический список

1. Бурая Л. В. Творческая самореализация учителя в исследовательской деятельности: монография – Минск–Белгород, 2007. – 248 с.
2. Лепин П. В. Стратегия развития региональной системы непрерывного педагогического образования (На примере западной Сибири): автореф. дис... док. пед. наук. – М.: МГПУ, 2000. – 34 с.
3. Холодная М. А. Психология интеллекта. Парадоксы, исследования. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА

Е. Ю. Акользина

Барнаульский торгово-экономический колледж,
г. Барнаул, Россия

Summary. Students should make their careers by themselves, but there are some ways to correct them. A lot of scientists investigated this point with the help of different approaches. The article is about students' self-determination in the professional field.

Key words: professional self-determination, professional adaptation, self-dependence, professional competition, success.

Развивающиеся экономические отношения требуют от выпускников самостоятельности в решении своих карьерных вопросов и умения выстраивать свою жизнь осознанно и самостоятельно.

Важнейшим критерием осознания и продуктивности профессионального становления личности является её способность находить личностный смысл в профессиональном труде, самостоятельно проектировать, творить свою профессиональную жизнь, ответственно принимать решения о выборе профессии, специальности и места работы.

Процессы самореализации и самовыражения, построение профессиональной карьеры возможны только при правильном профессиональном самоопределении.

Профессиональному самоопределению посвятили свои работы такие учёные, как Е. А. Климов, Н. С. Пряжников, Н. А. Гришаква и другие.

Н. С. Пряжников рассматривает сущность профессионального самоопределения как поиск и нахождение личностного смысла в выбираемой, осваиваемой и уже выполняемой трудовой деятельности.

Главная цель профессионального самоопределения – постепенно сформировать у студента внутреннюю готовность самостоятельно и осознанно планировать, корректировать и реализовывать перспективы своего развития (профессионального, жизненного и личностного) [2, с. 10, 24].

Различают профессиональное и личностное самоопределение. Они имеют много общего, но в то же время принципиально различаются.

Профессиональное самоопределение более конкретно и зависит от внешних условий.

Более сложный тип – *личностное самоопределение*, рассматриваемое как высшее проявление жизненного самоопределения, когда человек становится хозяином ситуации и всей своей жизни. Личность в этом случае как бы приподнимается и над профессией, и

над социальными ролями и стереотипами. Можно сказать, что личностное самоопределение – это нахождение самобытного образа Я, постоянное развитие этого образа и утверждение его среди окружающих людей [1, с. 57].

Более подробно остановимся на профессиональном самоопределении.

В. Т. Кудрявцев выделил четыре стадии процесса профессионального самоопределения:

1) возникновение и формирование профессиональных намерений под влиянием общего развития и первоначальной ориентировки в различных сферах труда;

2) профессиональное обучение как освоение выбранной специальности, осуществляемое в ПТУ, техникуме, колледже;

3) профессиональная адаптация, характеризующаяся формированием индивидуального стиля деятельности, включением в систему производственных и социальных отношений;

4) личность частично или полностью реализует себя в самостоятельном труде [3].

Колледж организует специфическую среду профессионального самоопределения своих учащихся, поскольку:

- это учебное заведение, дающее рабочие профессии;
- колледж создаёт более обширную, по сравнению с другими учебными заведениями, среду профессионального самоопределения студентов;
- срок обучения в колледже приходится на время наиболее интенсивного психологического и социального формирования личности, её взросления, осознания человеком его роли и его места в обществе.

Работа по профессиональному самоопределению начинается с *профориентационной работы*, которая проводится в школах города Барнаула и Алтайского края со школьниками старшего возраста, одна из её форм – Дни открытых дверей.

Преподаватели и студенты колледжа знакомят будущих студентов со специальностями, которым обучают в колледже, проводят экскурсии по колледжу, показывают мастер-классы, оформляют выставки, где демонстрируются работы по различным темам, выполненные студентами колледжа.

На этом этапе формируются профессиональные намерения и первоначальная ориентировка в различных сферах труда

После получения школьного образования и поступления в колледж у студентов начинается *профессиональное обучение* и *профессиональная адаптация*. Профессиональная адаптация характеризуется формированием индивидуального стиля деятельности и включением в систему производственных и социальных отношений [4].

Выпуск конкурентоспособного выпускника, способного успешно работать в коллективе, – задача каждого учебного заведения.

Выпускник, который стремится к «успешности», должен достаточно быстро уметь адаптироваться в производственном пространстве. Выпускник колледжа может состояться как специалист, если он будет не только теоретически грамотен, но и деловитым, активным, энергичным, ответственным, способным принимать самостоятельные решения. Выпускника системы профессионального образования можно научить профессии уже на рабочем месте, помочь освоить новую технику, инструменты. Но очень трудно изменить психологический настрой человека, отношение к делу, к людям [5].

Для успешной адаптации студентов в учебном заведении, к новому коллективу в колледже работает психологическая служба.

Следующий этап – *самореализация в труде* (частичная или полная) связана с выполнением или невыполнением тех ожиданий, которые связаны с профессиональным трудом.

Таким образом, профессиональное самоопределение рассматривается как процесс, охватывающий весь период профессиональной деятельности личности: от возникновения профессиональных намерений до выхода из трудовой деятельности [4].

Библиографический список

1. Зеер Э. Ф., Павлова А. М., Садовникова Н. О. Профориентология: теория и практика: учеб. пособие. – Изд. 3-е. – М.: Академический Проект, 2008. – 192 с.
2. Пряжников Н. С. Профессиональное самоопределение: теория и практика: учеб. пособие. – М.: Академия, 2008. – 320 с.
3. Кудрявцев В. Т. Исследование психологических особенностей профессионального становления личности // Методические проблемы повышения эффективности психолого-педагогических исследований. – 1985. – С. 25–47.
4. Педагогика и психология высшей школы: учеб. пособие. – Ростов- н/Д: Феникс, 2002. – 544 с.
5. Акользина Е. Ю. Психологическая адаптация выпускника к профессиональной деятельности // Актуальные вопросы модернизации российского образования: мат-лы V междунар. науч.-практ. конф. (30 апреля 2010 г.). – М.: Спутник +, 2010. – С. 26–28.

ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ – ПРИОРИТЕТНАЯ ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ ЦЕЛЬ СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

А. Г. Мартыненко

**Уральский государственный педагогический университет,
г. Екатеринбург, Россия**

Summary. In this article the importance of such an aim of modern education as the formation of ecological culture at rising generation is justified. The approaches are systematized and principles of its formation are defined.

Key words: modern education, ecological culture, rising generation, approaches and principles of ecological culture.

Во все времена, при различных политических режимах и социально-экономических условиях образованию и воспитанию подрастающего поколения уделяется большое внимание. Деятельность всех социальных институтов и в первую очередь системы образования направлена на формирование новой, современной личности. Сегодня на фоне глобальных экологических проблем, стоящих перед человечеством, определяющим фактором и, следовательно, одной из целей системы образования становится экологическое воспитание подрастающего поколения, а именно формирование у него экологической культуры.

Под воспитанием мы понимаем целенаправленный и организованный процесс передачи накопленного социального опыта с целью формирования у подрастающего поколения определённых знаний, взглядов, убеждений, нравственных ценностей и ориентаций, необходимых для жизни и деятельности в современном обществе [1]. Под экологическим воспитанием – формирование экологического сознания, гуманного отношения к природе и чувства ответственности за её судьбу, а также утверждение принципов рационального природопользования, то есть становление таких отношений между обществом и природой, при которых решение социально-экономических задач не наносит ущерб окружающей среде [2].

Говоря о воспитанной, культурной личности, мы имеем в виду сложившуюся у неё систему мотивов, целей и оценок своей и чужой деятельности, основанную на общечеловеческих ценностях. Формирование экологической культуры подрастающего поколения мы рассматриваем как становление системы экологических мотивов, целей и оценок деятельности в социальной и естественной среде, фундаментом которой являются природосообразные ценности и нормы поведения.

Процесс становления экологической культуры личности должен быть современным и многогранным. Исследователи определили методо-

логические и теоретические основы формирования экологической культуры, а также выявили особенности применения и достоинства разнообразных форм, методов и средств с учётом возрастных критериев учащихся, их психологических качеств и возможностей образовательно-воспитательной среды.

Так, при формировании экологической культуры подрастающего поколения первостепенное значение экологическим знаниям, умениям и навыкам придают: Н. Ф. Виноградова, Н. С. Дежникова, А. Н. Захлебный, И. Д. Зверев, Б. Т. Лихачёв, Н. Ф. Реймерс, Л. П. Салеева-Симонова, И. Т. Суравегина, И. В. Цветкова и другие.

Н. М. Верзилин, С. Н. Глазачёв, И. Н. Пономарёва, А. Н. Алексеев, Т. В. Денисова, Б. Т. Лихачёв, А. Г. Дружинина, А. П. Печко и другие говорят, что развитие экологической культуры личности строится на нравственном, эстетическом и трудовом воспитании, опирающемся на природное окружение.

Н. Ф. Винокурова, В. А. Игнатова, Ю. В. Железнякова, В. И. Николина, И. Ф. Токарева и другие утверждают, что развитию экологической культуры подрастающего поколения способствуют экологизация дисциплин и интегрированное обучение.

Е. И. Чердымова акцентирует внимание на том, что в процессе формирования экологической культуры трансформируется духовная сфера подрастающей личности, так как происходит целенаправленное воздействие на систему понятий «ценности – отношение – деятельность» [3].

В. А. Сластенин также считает, что при формировании экологической культуры отношение личности к природе изменяется, однако это основано не только на экологических ценностных ориентациях, нормах и правилах поведения в природе, потребности общения с ней и готовности к природоохранной деятельности, но и на формировании системы научных знаний о взаимодействии человека и природы, а также умений и навыков по её изучению и охране [4].

По мнению Л. В. Моисеевой, становление экологической культуры подрастающего поколения возможно «только на основе экологической картины мира, сформированного экологического мышления, экологически ответственного отношения к природной среде и экологической этики» [5, с. 52].

Многообразие выделенных авторами аспектов при формировании экологической культуры личности, позволяет сделать вывод о её значимости для общества в целом. Именно это утверждает Э. В. Гирусов: «уровень развития экологической культуры становится в современных условиях одним из важнейших показателей зрелости и прогрессивности общественной системы» [6, 7].

Процесс формирования экологической культуры у подрастающего поколения станет наиболее успешным, если будет опираться на

следующие принципы (И. Д. Зверев, А. Н. Захлебный, И. Т. Суровегина и др.):

1. Междисциплинарный подход, который подразумевает определение места и роли каждого предмета в системе экологического образования, взаимное согласование содержания, форм и методов, а также логику изучения и углубления основных идей и понятий;

2. Систематичность и непрерывность – учёт уровней экологического образования (дошкольный, школьный, вузовский) с возрастными и индивидуальными особенностями учащихся;

3. Единство интеллектуальной и эмоционально-волевой деятельности, то есть взаимосвязь знаний о природе и социальных факторах среды с чувственным восприятием и эстетическим переживанием;

4. Взаимосвязь глобального, регионального (национального) и локального (краеведческого) раскрытия экологических проблем [4, с. 256–257].

Из вышесказанного следует, что одна из важнейших целей деятельности всей системы образования на современном этапе – это не столько само экологическое образование подрастающего поколения, сколько формирование его экологической культуры.

Таким образом, формирование экологической культуры подрастающего поколения – это процесс духовно-практической деятельности субъектов по осознанию социально-природных закономерностей, основанный на интеграции индивидуального и общественного опыта, итогом которого является природосообразная и человекоберегающая деятельность.

Становление экологической культуры происходит при взаимодействии социальных институтов (с преобладающей ролью системы образования), природной среды (процессы и явления природы) и социальных условий (экологическое воспитание и образование, самовоспитание и самопознание), при глубоких, многосторонних изменениях всех сфер духовной жизни личности.

Библиографический список

1. Ефремов К. Теория и практика экологизации образования // Народное образование. – 2005. – №8. – С. 110–120.
2. Педагогика: Большая современная энциклопедия / сост. Е. С. Рапацевич. – Мн., 2005. – 720 с.
3. Чердымова Е. И. Экологическое сознание» и «экологическая культура» в модели экологического образования // Известия Самарского научного центра РАН. – 2010. – № 3. – С. 137–140.
4. Педагогика: учеб пособие / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – 4-е изд. – М., 2004. – 512 с.

5. Моисеева Л. В. Формирование экологической картины мира у бакалавров и магистров естественнонаучного образования // Педагогическое образование. – 2009. – № 3. – С. 51–59.
6. Гирусов Э. В. Восхождение к экологической культуре: необходимость и сущность // Библиотечное дело. – 2010. – № 3. – С. 6–11.

С 2002 года Международный центр финансово-экономического развития при информационной поддержке Министерства образования РФ выпускает журналы для профессионалов в сфере образования. В 2006 году настоящие и будущие «образовательные» проекты объединились в МЦФЭР «Ресурсы образования».

Основной задачей Центра является методическая, информационная, правовая и консультационная поддержка работников российского образования. Издания помогают руководителям образовательных учреждений эффективно решать управленческие, организационные, административно-хозяйственные задачи, педагогам и воспитателям – планировать и организовывать работу с учащимися класса. В авторский коллектив журналов входят признанные эксперты, ведущие специалисты Минобрнауки РФ, Рособразования, Рособнадзора, научные сотрудники отделов научно-исследовательских институтов, юристы, психологи, представители социальной службы.

Международный центр финансово-экономического развития Ресурсы образования представлен следующими ежемесячными журналами и дисками:

- Справочник руководителя образовательного учреждения;
- Справочник заместителя директора школы;
- Нормативные документы образовательного учреждения;
- Справочник классного руководителя;
- Управление начальной школой;
- Справочник руководителя дошкольного учреждения;
- Справочник старшего воспитателя дошкольного учреждения;
- Медицинское обслуживание и организация питания в ДОО;
- Управление образовательным учреждением в вопросах и ответах;
- Шаблоны документов образовательного учреждения.

Рыба-диск:

- Методическая поддержка старшего воспитателя. Рыба-диск;
- Методическая поддержка заместителя директора школы.

Рыба-диск:

- Школьный калькулятор.

Подписку на данные издания можно оформить в отделениях связи по каталогам: «Роспечать», «Пресса России», «Почта России» или в редакции отделе адресной подписки:

тел. (495)937 90 82, факс (495)933-5262

E-mail: ap@mcferru.ru

Для помощи руководителей образовательных учреждений в поиске информационных ресурсов, необходимых при принятии эффективных управленческих решений, разработаны интернет-ресурсы: информационный центр «МЦФЭР Ресурсы образования» (www.resobr.ru) и федеральный портал «Менеджер образования» (www.menobr.ru).

«МЦФЭР Ресурсы образования» входит в состав ЗАО «МЦФЭР» – крупного российского издательства, выпускающего литературу для профессионалов в сфере бухгалтерского учета, налогообложения, права, менеджмента, управления персоналом, делопроизводства, образования, организации здравоохранения и фармации и некоторых других. Интеллектуальная продукция ЗАО «МЦФЭР» пользуется высоким спросом во всех регионах России, а также в странах СНГ.

Информационный центр «МЦФЭР Ресурсы образования». Журналы и компакт-диски для школы и детского сада. Почтовый адрес: 129164, Москва, а/я 9; тел.: (495) 937-90-80 факс: (495) 937-90-85; E-mail: edu@mcfr.ru

**План международных конференций, проводимых
вузами России, Азербайджана, Армении, Белоруссии,
Казахстана, Ирана и Чехии на базе НИЦ «Социосфера»
в 2011 году**

5–6 июня 2011 г. Международная научно-практическая конференция **«Права и свободы человека: проблемы реализации, обеспечения и защиты»** (К-26-6-11).

10–11 сентября 2011 г. II Международная научно-практическая конференция **«Проблемы современного образования»** (К-27-9-11).

15–16 сентября 2011 г. Международная научно-практическая конференция **«Новые подходы в экономике и управлении»** (К-28-9-11).

20–21 сентября 2011 г. Международная научно-практическая конференция **«Традиционная и современная культура: история, актуальное положение, перспективы»** (К-29-9-11).

25–26 сентября 2011 г. Международная научно-практическая конференция **«Глобализация как этап развития мирового общества»** (К-30-9-11).

1–2 октября 2011 г. Международная научно-практическая конференция **«Иностранный язык в системе среднего и высшего образования»** (К-31-10-11).

5–6 октября 2011 г. II Международная научно-практическая конференция **«Семья в контексте педагогических, психологических и социологических исследований»** (К-32-10-11).

15–16 октября 2011 г. Международная научно-практическая конференция **«Личность, общество, государство, право. Проблемы соотношения и взаимодействия»** (К-34-10-11).

20–21 октября 2011 г. Международная научно-практическая конференция **«Инновационный менеджмент в образовательном учреждении»** (К-35-10-11).

25–26 октября 2011 г. Международная научно-практическая конференция **«Социально-экономическое, социально-политическое и социокультурное развитие регионов»** (К-36-10-11).

1–2 ноября 2011 г. Международная научно-практическая конференция **«Религия – наука – общество: проблемы и перспективы взаимодействия»** (К-37-11-11).

5–6 ноября 2011 г. Международная научно-практическая конференция **«Современные тенденции развития мировой социологии»** (К-38-11-11).

15–16 ноября 2011 г. Международная научно-практическая конференция **«Научно-технический прогресс как фактор развития современной цивилизации»** (К-40-11-11).

20–21 ноября 2011 г. Международная научно-практическая конференция **«Подготовка конкурентоспособного специалиста как цель современного образования»** (К-41-11-11).

25–26 ноября 2011 г. Международная научно-практическая конференция **«История и культура славянских народов: достижения, уроки, перспективы»** (К-42-11-11).

1–2 декабря 2011 г. Международная научно-практическая конференция **«Практика коммуникативного поведения в социально-гуманитарных исследованиях»** (К-43-11-11).

PsyJournals.ru
портал психологических изданий



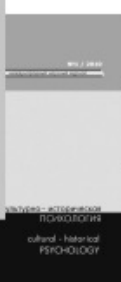
ЖУРНАЛЫ по психологии **online**



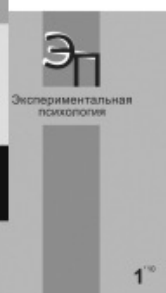
Психологическая наука и образование
Архив за 1996–2010 г.г.



Консультативная психология и психотерапия
Архив за 1992–2010 г.г.



Культурно-историческая психология
Архив за 2005–2010 г.г.



Экспериментальная психология
Архив за 2008–2010 г.г.

Все журналы
включены в Перечень ВАК

ОНЛАЙН ПОДПИСКА ЭТО

- * Удобно
- * Выгодно
- * Современно

ОТКРЫТА ПОДПИСКА НА ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ЖУРНАЛЫ ДЛЯ ВУЗОВ И БИБЛИОТЕК:

- Годовая подписка на коллекции психологических журналов (архивы за 15 лет)
- Льготная подписка для постоянных печатных подписчиков
- Доступ к электронным архивам журналов со всех компьютеров организации
- Доступ к статистике обращений у журналам

Подробная информация

- Информация о подписке: (495) 608-16-27
- Заявка на тестовый доступ к журналам: test@psyjournals.ru
- Условия подписки: PsyJournals.ru/



ИЗДАТЕЛЬСТВО
МГППУ

Научно-издательский центр «Социосфера»
Российско-Армянский (Славянский)
государственный университет
Шадринский государственный педагогический институт
Пензенская государственная технологическая академия
Информационный центр «МЦФЭР Ресурсы образования»

ДЕТСТВО, ОТРОЧЕСТВО И ЮНОСТЬ В КОНТЕКСТЕ НАУЧНОГО ЗНАНИЯ

Материалы международной научно-практической конференции
25–26 апреля 2011 года

Редактор Л. И. Дорошина
Корректор В. А. Дорошина
Оригинал-макет И. Г. Балашовой

Подписано в печать 18.05.2011. Формат 60х84/16.
Бумага писчая белая. Учет.-из. л. 10 п. л.
Усл.-печ. л. 9,29 п. л.
Тираж 100 экз. Заказ № 20/11.

ООО Научно-издательский центр «Социосфера»:
440046, г. Пенза, ул. Мира, д. 74, к. 14. (8412) 68-68-45,
web site: <http://sociosphera.ucoz.ru>,
e-mail: sociosphera@yandex.ru

Типография ИП Попова М. Г.: 440000, г. Пенза,
ул. Московская, д. 74, оф. 211. (8412)56-25-09