



Научно-издательский центр «Социосфера»
Российско-Армянский (Славянский) государственный
университет
Шадринский государственный педагогический институт

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ
ПРОБЛЕМЫ ЛИЧНОСТИ
И СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ**

Материалы IV международной научно-практической
конференции 15–16 мая 2013 года

Прага
2013

Психолого-педагогические проблемы личности и социального взаимодействия : материалы IV международной научно-практической конференции 15–16 мая 2013 года. – Прага : Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», 2013 – 316 с.

Редакционная коллегия:

Берберян Ася Суреновна, доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой психологии Российско-Армянского (Славянского) государственного университета.

Дорошина Илона Геннадьевна, кандидат психологических наук, доцент, генеральный директор ООО НИЦ «Социосфера».

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

Данный сборник объединяет в себе материалы конференции – научные статьи и тезисные сообщения научных работников и преподавателей, в которых рассматриваются теоретические и прикладные проблемы личностного и профессионального развития и социализации. Освещаются развитие личности в семье, образовательном и коммуникационном пространстве, традиции и новации в образовании, особенности личности и профессиональной деятельности педагога, психологические и физиологические аспекты стресса. Ряд статей посвящён духовно-нравственному развитию и воспитанию личности.

УДК 159.9+37+316.47

© Vědecko vydavatelské centrum
«Sociosféra-CZ», 2013.

© Коллектив авторов, 2013

ISBN 978-80-87786-42-0

СОДЕРЖАНИЕ

I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЛИЧНОСТНОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ И СОЦИАЛИЗАЦИИ

Турубарова Е. А., Шамина С. А.

Партнерство дошкольного учреждения и семьи как условие социализации детей с ограниченными возможностями здоровья 9

Калинковская С. Б.

Понимание сути коллективного поведения участников образовательного процесса вуза в теории педагогической интеракции13

Ионова М. С., Дашкина Т. В.

К вопросу о типах планирования в профессиональном мышлении студентов-психологов.....16

Скоробогатова С. М.

Рейтинг социальной активности студентов как комплексная оценка их деятельности 18

Супрунчук В. Е.

Методы и способы формирования ИКТ-компетенций студентов химического направления.....21

Чипышев А. В., Козырин М. В., Иванов В. Д.

Психофизиологические характеристики студенток-волейболисток и их связь с успешностью спортивной деятельности 22

Князева Н. Г.

Организация учебно-исследовательской деятельности как способ повышения качества подготовки специалистов среднего звена..... 34

Туманова Н. А.

Условия успешности профессиональной деятельности управленческого персонала 36

II. РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ В СЕМЬЕ, ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ И КОММУНИКАЦИОННОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Меркулов А. И.

О психологической норме человека 39

Доброгорская Е. А. Семья в современном мире	47
Насырова Р. С. Семья в современном обществе.....	49
Багулина Н. В. Семья и ребенок: возрастная динамика отношений.....	54
Никифорова Р. Р., Ульянова Е. М. Внутрисемейные отношения и их влияние на развитие личности ребенка	56
Баранова Н. В. Гендерный аспект в воспитании детей дошкольного возраста	60
Мелёхин А. И. Возрастно-психологические особенности восприятия и понимания времени старшими дошкольниками в норме и с задержкой психического развития.....	67
Волчегорская Е. Ю., Миннимуллина И. Р. Динамика самооценки качества жизни младших школьников	77
Леонтьев М. С., Леонтьева Н. А. Этнокультурные различия в понимании комплексной безопасности у учащихся средних специальных учебных заведений.....	80
Зайцева О.В. Психолого-педагогическое сопровождение развития регулятивной сферы учащихся в начальной школе	85
Иванов В. Д., Стрельцова А. С., Алексеева Д. А. Учебная активность и особенности ее проявления в разные возрастные периоды жизни	90
Иванов В. Д., Нурмухаметова И. Н., Бец И. А.Алешичев Волевая саморегуляция и ее формирование в спортивной деятельности	99
Михеева Л. В. Соотношение когнитивного и личностного развития человека как психолого-философская проблема	106
Топка Л. В. Эмоциональная обусловленность категоричного и некатегоричного речевого поведения	115
Попов Ф. Е. Формирование подросткового коллектива участников поискового объединения	121

Петьков В. А. Модель психологических особенностей личности осужденных в местах лишения свободы	124
Тими́на Н. В. Социально-педагогическое сопровождение студентов из категории детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.....	130
Тихонова Т. В., Плюхина Г. А. Оказание психологических услуг семьям, находящимся в трудной жизненной ситуации в отделении дневного пребывания.....	132
Лунёва Д. В. Консультирование учащихся и их родителей по правовым вопросам, касающимся насилия в школе	136

III. ТРАДИЦИИ И НОВАЦИИ В ОБРАЗОВАНИИ

Абдуллаев К. Ф. Процесс воспитания и обучения у зороастрийцев	140
Казанцева Т. В. Об актуальности применения технологии проблемного обучения в детском саду	147
Сафина И. Р. Нетрадиционные техники изобразительной деятельности в детском саду и их роль в развитии детей дошкольного возраста	149
Ефимова А. Н., Карчава О. В. Трудности оптимального отбора языкового материала для обучения иностранному языку	155
Москалюк Б. И. Роль средств обучения для повышения эффективности экообразования.....	158
Нургалиев Н. У., Зикирина А. М. О проблемах интеграции информационно-коммуникационных и педагогических технологий в образовательном процессе школе	160
Сидоров С. В. Ведение школьного сайта как компонент инновационной деятельности сельской школы	166

Улеева Н. М.

Психология наглядности при обучении иностранным языкам
в вузах 171

IV. ПЕДАГОГ И ЕГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ С УЧАЩИМИСЯ В КОНТЕКСТЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ И ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИСЛЕДОВАНИЙ

Вишневская М. Н.

Особенности и творческий характер педагогического общения.....174

Петросова М. Ц.

Психолого-педагогические проблемы профессиональных
и личностных характеристик преподавания в учебной
деятельности177

Саркисян В. Ж.

Психологические проблемы моделирования развития
компетентности будущих педагогов в процессе педагогической
практики 185

Кузнецова Н. В.

Педагог-психолог в современном образовательном
пространстве..... 194

Ализаде С. Х.

Роль педагогического мастерства учителя
в руководстве классом 196

V. ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ РАЗВИТИЕ И ВОСПИТАНИЕ ЛИЧНОСТИ

Низамова М. Р.

Духовно-нравственное воспитание личности 201

**Алимбаева А. Р., Сагингалиева А. Д., Юрковская О. А.,
Байсадахова И. У., Калиева А. А.**

Духовно-нравственное воспитание как один из важнейших
механизмов воспроизводства культурных ценностей203

Иванова Н. В. Формирование нравственных чувств у детей дошкольного возраста	206
Зайкан Е. Ю. Духовно-нравственное воспитание детей дошкольного возраста посредством музейной педагогики.....	209
Смирнова В. В. Исторические аспекты изучения православной культуры как части национального образования России	215
Орехова А. Н. История семьи как фактор патриотического воспитания обучающихся	220
Сагингалиева А. Д., Юрковская О. А., Калиева А. А., Байсадахова И. У., Аяжанов А. М. Роль духовно-нравственного воспитания в становлении личности.....	227
Сокоротова Л. В., Феоктистова Т. Д. Духовно-нравственное воспитание младших школьников	230
Сокоротова Л. В., Решетникова Н. А. Педагогическое обеспечение духовной безопасности младших школьников в семье	233
Мединская М. А. Духовно-нравственное воспитание в сфере образования.....	236
Егорова Г. И. Воспитание патриотизма на уроках литературы	239
Сокоротова Л. В., Потапова М. А. Формирование духовной культуры младшего школьника на примере изучения якутских сказок.....	241
Темрюкова С. Н., Туменова Г. И., Тимофеева С. И., Усманова Л. Б. Духовно-нравственное воспитание школьников во внеурочной деятельности	245
Блясова И. Ю. Комплексный подход в профилактике экстремизма в молодежной среде	248
Бялт В. С. Значение кодекса профессиональной этики сотрудника органов внутренних дел Российской Федерации в воспитании личного состава органов внутренних дел.....	255

Левашова В., Казанцева Д. Б., Безрукова О. В. Преступное сообщество: анализ российского и зарубежного уголовного законодательства	258
Сопляков А. В., Казанцева Д. Б., Безрукова О. В. К вопросу о соучастии в уголовном кодексе Украины.....	263

VI. ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКИГО И ФИЗИОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ

Леонтьева А. Н. Сотрудничество психологов и педагогов в процессе укрепления адаптационного потенциала учащихся	267
Бездудная Т. Г., Гончарова Л. В., Шестак Е. А. Инновационные идеи обучения детей оздоровительному дыханию	273
Варанкина Ю. Б. Механизмы психологической защиты как основа психической адаптации человека	275
Алешичева А. В. Факторы, обуславливающие психическое здоровье спортсменов.....	280
Калашникова С. А. Системно-ресурсный подход к пониманию содержания психологического сопровождения ребенка в особых условиях развития	286
Поляков Е. А. Метод «Случайный попутчик» в качестве одного из основных способов рилив-терапии как нового направления в психологическом консультировании	296
План международных конференций, проводимых вузами России, Азербайджана, Армении, Болгарии, Белоруссии, Ирана, Казахстана, Польши, Украины и Чехии на базе НИЦ «Социосфера» в 2013 году.....	308
Информация о журнале «Социосфера»	311
Издательские услуги НИЦ «Социосфера»	315

І. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЛИЧНОСТНОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ И СОЦИАЛИЗАЦИИ

ПАРТНЕРСТВО ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ И СЕМЬИ КАК УСЛОВИЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Е. А. Турубарова, С. А. Шамина
Детский сад комбинированного вида №4
«Колокольчик», г. Норильск, Красноярский край,
Россия

Summary. The central problem of special education is to find ways of resolving the contradiction between the need and the ability to pass adult child with disabilities, social and cultural experience, as in the cases of violation traditional solutions to educational and training objectives cease to operate or are not inadequate.

The deviation in the development of the child at the results in loss of this socially and culturally conditioned educational space. To create a common space of development, training and education of children with disabilities and improve the teaching of literacy parents preschool teachers form the didactic system of working with parents, aimed at the successful socialization and adaptation of pre-school children with mental retardation in a combined pre-school educational institutions.

Key words: isotherapy; mental retardation.

В человеческой культуре существует специально созданное образовательное пространство, которое включает в себя традиции и научно обоснованные подходы к обучению и воспитанию детей разных возрастов в условиях семьи и специальных организованных образовательных учреждениях. Отклонение в развитии у ребенка приводит к выпадению его из этого социально и культурно обусловленного образовательного пространства.

Рождение ребенка с отклонениями в развитии – большое потрясение для семьи, оно коренным образом изменяет её жизненные перспективы, оказывает на ее членов длительное психопатогенное воздействие. На самых ранних этапах развития нарушается и связь родителей с ребенком: взрослые не знают, как передать ребенку с нарушениями в развитии социальный опыт.

Условно выделяют несколько стадий приспособления семьи к сложившейся ситуации: 1 стадия: шок, агрессия и отрицание. На первой стадии члены семьи ищут «виновного» в про-

исшедшем, обвиняя друг друга или врачей. В семье растет напряженность, ухудшается социально-психологический климат. Вторую стадию некоторые авторы называют фазой скорби – скорби по желанному здоровому ребенку, которого нет. Отношение к особому ребенку зачастую лишено непосредственности. Третья стадия – стадия адаптации. Родители принимают сложившуюся ситуацию, начинают строить жизнь с учетом того, что в семье есть особый ребенок.

Уже на первой стадии появляются неблагоприятные факторы воспитания: безнадзорность, не формируются у ребенка волевые навыки, способность сдерживать аффекты и влечения, формируется патологическое развитие личности по типу психологической неустойчивости.

Остро встает вопрос о повышении педагогической грамотности родителей в воспитании и обучении детей, имеющими ограниченными возможностями здоровья. Для создания единого пространства развития, обучения и воспитания детей, имеющими ограниченные возможности здоровья и повышения педагогической грамотности родителей педагогами дошкольного учреждения разработан практико-ориентированный проект «Домашний очаг».

Цель данного проекта: формирование дидактической системы работы с родителями, направленной на успешную социализацию и адаптацию дошкольников с задержкой психического развития в условиях комбинированного дошкольного образовательного учреждения.

Задачи реализации проекта:

✓ Внедрение методики поэтапного включения родителей в деятельность дошкольного учреждения.

✓ Повышение уровня психолого-педагогических знаний в целях актуализации их образовательных потребностей.

✓ Активное, систематическое участие родителей в деятельности дошкольного учреждения.

1. С целью повышения педагогической и психологической грамотности родителей в воспитании и обучении детей с задержкой психического развития созданы благоприятные условия по реализации сотрудничества педагогов и родителей посредством организации их совместной деятельности, в которой родители – не пассивные наблюдатели, а активные участники процесса, т.е. включение родителей в деятельность дошкольного учреждения.

В проекте используются элементы изотерапии, оказывающей лечебное воздействие на психику посредством изобразительной деятельности. Рисуночная терапия помогает ребенку справиться со своими психологическими проблемами, и рас-

сма­три­ва­ет­ся как про­ек­ция лич­но­сти ре­бен­ка, как сим­во­личес­кое вы­ра­же­ние его от­но­ше­ния к ми­ру. Про­ект «До­ма­ш­ний очаг» со­сто­ит из трех бло­ков: диа­гно­сти­че­ский, кор­рек­ци­он­ный, оце­ноч­ный.

За­да­чи диа­гно­сти­че­ско­го бло­ка: диа­гно­сти­ка фак­то­ров ри­ска для каж­дой се­мьи, сбор анам­не­сти­че­ских дан­ных.

Ме­то­ды: ана­лиз био­гра­фичес­кой ин­фор­ма­ции, ме­ди­цин­ской до­ку­мен­та­ции, об­сле­до­ва­ние де­тей с по­мо­щью на­блю­де­ний, бесед с ро­ди­те­ля­ми, вы­яв­ле­ние осо­бен­но­стей раз­ви­тия де­тей и не­вро­ло­гичес­кой сим­пто­ма­тики, раз­ра­бот­ка пер­спек­тив­но­го пла­на.

Ре­зуль­та­том диа­гно­сти­че­ско­го бло­ка, ори­ен­ти­ру­ясь на за­каз ро­ди­те­лей, яв­ля­ет­ся пер­спек­тив­ное пла­ни­ро­ва­ние, в ко­то­ром оп­ре­де­ля­ют­ся ме­ро­прия­тия, на­прав­лен­ные на гар­мо­ни­за­цию кор­рек­ци­он­но­го про­цес­са внут­ри се­мьи.

За­да­чи кор­рек­ци­он­но­го бло­ка: пре­одо­ле­ние внут­ри­се­мей­но­го кри­зиса, рас­ши­ре­ние сфе­ры осоз­нан­но­сти мо­ти­вов вос­пи­та­ния, сня­тие про­ти­во­ре­чий, из­ме­не­ние ро­ди­тель­ских ус­та­но­вок и по­зи­ций, об­уче­ние ро­ди­те­лей но­вым фор­мам об­ще­ния с ре­бен­ком, рас­ши­ре­ние гра­ниц об­ра­зо­ва­тель­но­го про­стран­ства.

Ме­то­ды: ме­то­ди­ка ин­ди­ви­ду­аль­ной и груп­по­вой ра­бо­ты: се­ми­нар-прак­ти­кум, за­ня­тия, ин­ди­ви­ду­аль­ные кон­суль­та­ции, со­вмес­тная де­я­тель­ность ро­ди­те­лей и де­тей, экс­кур­сии в би­бли­о­те­ку, про­ве­де­ние вы­ставок.

Оце­ноч­ный блок. (Ре­ф­лек­сия). Сфор­ми­ро­ван­ность пред­став­ле­ний ро­ди­те­лей о сфе­ре пе­да­го­гичес­кой де­я­тель­но­сти: спе­ци­фике ра­бо­ты с де­ть­ми с за­дер­жкой пси­хи­че­ско­го раз­ви­тия, об осо­бен­но­стях об­ра­зо­ва­тель­но­го про­цес­са в до­школь­ном об­ра­зо­ва­тель­ном уч­ре­жде­нии, о воз­мож­ных ре­зуль­та­тах де­я­тель­но­сти де­тей до­школь­но­го воз­ра­ста с за­дер­жкой пси­хи­че­ско­го раз­ви­тия.

Ре­зуль­та­ты ре­а­ли­за­ции дан­но­го про­ек­та:

1. Сфор­ми­ро­ван­ность пред­став­ле­ний ро­ди­те­лей о сфе­ре пе­да­го­гичес­кой де­я­тель­но­сти:

- спе­ци­фике ра­бо­ты с де­ть­ми с за­дер­жкой пси­хи­че­ско­го раз­ви­тия,
- осо­бен­но­стях об­ра­зо­ва­тель­но­го про­цес­са в до­школь­ном уч­ре­жде­нии,
- воз­мож­ных ре­зуль­та­тах де­я­тель­но­сти де­тей до­школь­но­го воз­ра­ста с за­дер­жкой пси­хи­че­ско­го раз­ви­тия.

2. Ак­тив­ная жиз­нен­ная по­зи­ция ро­ди­те­лей в об­уче­нии и вос­пи­та­нии де­тей с за­дер­жкой пси­хи­че­ско­го раз­ви­тия:

- из­ме­не­ние при­о­ри­тетов на­ка­за­ния и по­ощ­ре­ния де­тей, в сто­ро­ну по­след­не­го,

- избрание родителя данной группы председателем родительского комитета, участие пап в практических занятиях,
- обеспечение дошкольнику адекватных условий для успешного индивидуально-коррекционного процесса,
- совместное участие родителей и детей в выставках, на федеральном и муниципальном уровнях.

3. Родители овладели практическими умениями и навыками воспитания и обучения:

- создание мультимедийной базы данных методик, приемов и методов индивидуальной работы с детьми с задержкой психического развития,
- реализация индивидуальных пакетов заданий.

4. Проявление интереса родителей к активному включению в планирование образовательного процесса:

- совместная разработка индивидуальных планов развития ребенка,
- посещение занятий родителями,
- участие родителей в подготовке занятий (изготовление раздаточного материала).

Итогом реализации данного проекта явилось уточнение роли лиц, участвующих в образовании и воспитании детей, активизация их потребности в согласованном участии, во включение родителей ребенка с задержкой психического развития в процесс образования и воспитания и их особая подготовка силами специалистов дошкольного учреждения.

Библиографический список

1. Зиневич-Евстигнеева Т. Д., Нисневич Л. А. Особый ребенок – особое общение. – Москва : Просвещение, 1991.
2. Альманах // ИПК РАО. – № 5. – 2002.
3. Солодянкина О. В. Сотрудничество дошкольного учреждения с семьей. – Москва : Аркти, 2005.
4. Управление инновационными процессами в ДОУ. – Москва : Творческий центр, 2008.

ПОНИМАНИЕ СУТИ КОЛЛЕКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ВУЗА В ТЕОРИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ИНТЕРАКЦИИ

С.Б. Калининская

Владимирский государственный университет
им. А. Г. и Н. Г. Столетовых, г. Владимир, Россия

Summary. An article focuses on the collective behavior of participants in the educational process of a university in the theory of pedagogical interaction.

Key words: higher education; collective behavior; the pedagogical process; the theory of pedagogical interaction

При изучении методологических основ интерактивного образовательного процесса первоначально раскрытие сущности дефиниции «коллективное поведение». Г. Блумер отмечает, что природа коллективного поведения предполагает рассмотрение таких явлений как толпа, сборища, панические настроения, мании, стихийные массовые движения, массовое поведение, общественное мнение, пропаганда, увлечения, социальные движения и пр. Проявления всех видов коллективного поведения представляют собой различные выражения одних и тех же основополагающих факторов, изучение которых позволяет определить инструменты управления группами людей с целью достижения заранее определенного результата [4, с. 168].

При этом важно различать такие понятия как «группа» и «коллектив».

В соответствии со «Словарем-справочником по педагогике» группой в образовательном процессе называется ограниченная в размерах общность людей, выделяемая из социального целого на основе определенных признаков (год обучения, осваиваемая специальность и пр.). Величина, структура и состав группы определяются целями и задачами деятельности, в которую она включена или ради которой создана [3, с. 65].

Как отмечает В. А. Крутецкий, коллектив представляет собой высшую форму развития группы, которая характеризуется организованностью и сплоченностью [2, с. 55]. В «Словаре-справочнике по педагогике» отмечается, что к числу признаков коллектива относятся также сознательный характер объединения людей, относительная его устойчивость, четкая организационная структура, наличие органов координации деятельности. При этом в коллективе отмечается высокий уровень взаимного влияния субъектов взаимодействия друг на друга, возникновение прочных связей между ними на основе общности социально обусловленных целей, интересов, потребностей, норм и

правил поведения, совместно выполняемой деятельности, общностью средств деятельности, единством воли, выражаемой руководством, в силу чего коллектив достигает более высокого уровня развития, чем простая группа [3, с. 145].

Одним из важных условий формирования коллектива выступает наличие руководителя или референтной группы, которая берет на себя выполнение его обязанностей. Если педагог (куратор или преподаватель) устраняется от данной функции, ее так или иначе начинают выполнять члены студенческой группы, как правило, это сильные и харизматичные учащиеся, цели которых не всегда созидательны и носят социально направленный характер. Безусловно, руководство группой студентов можно осуществлять опосредованно через ее лидеров, но тогда необходимо выстраивать работу по целенаправленному влиянию и изменению личности самих лидеров, что представляет довольно большую сложность в высшей школе, так как преподаватели, особенно при работе на заочных отделениях вузов, имеют дело с субъектами, имеющими сложившееся мировоззрение. Также необходимо помнить, что в ходе образовательной деятельности педагог вступает во взаимодействие с членами студенческой группы, а также организует внутреннее взаимодействие учащихся друг с другом (А. С. Макаренко, А. В. Петровский, Л. И. Уманский, В. П. Поздняков, Е. В. Сидоркина и др.).

Взаимодействие членов группы понимается символическими интеракционистами как коллективное поведение, поскольку групповая активность означает, что индивиды действуют вместе определенным образом, что между ними существует некое разделение труда и что между людьми, входящими в одну группу, возникает взаимное приспособление различных линий индивидуального поведения. То есть групповая активность является коллективным делом [4, с. 168].

Примером групповой активности являются аудиторские занятия в вузе. Так на лекции мы можем видеть четкое распределение трудовых обязанностей между преподавателем и учащимися. И педагог, и учащиеся действуют, придерживаясь определенных ожидаемых от них линий поведения. Субъекты педагогической действительности протекающей в рамках лекционного занятия приспособляются друг к другу для того, чтобы сформировать упорядоченное и согласованное групповое поведение. Г. Блумер особое внимание обращает на то, что данное поведение коллективно по своему характеру.

Коллективное поведение в учебной аудитории на лекционном занятии, по мнению символических интеракционистов, возможно потому, что студенты и преподаватель обладают общим пониманием или традициями в отношении того, каким

образом они должны себя вести в данной ситуации. В ходе взаимодействия субъектов образовательного процесса возникают определенные ожидания от его участников. И от студентов, и от преподавателя ожидаются определенные линии поведения, причем эти линии поведения осознаются всеми членами группы. То есть **при взаимодействии субъектов образовательного процесса, которое переходит в коллективное поведение, деятельность членов группы подчиняется общим ожиданиям и пониманию социальной ситуации** [4, с. 169].

Экспектация представляет собой систему ожиданий человека или требований относительно социальных ролей исполняемых им и другими людьми в конкретной жизненной ситуации и социальных условиях. Также *экспектация* является разновидностью социальных санкций, которые упорядочивают систему отношений и взаимодействий в социальной группе (учебной аудитории, учительской и пр.). В отличие от официальных предписаний, должностных инструкций и других формальных регуляторов поведения членов группы, характер *экспектаций* неформализован и не всегда осознаваем. Отличительными чертами *экспектаций* являются право ожидать от окружающих поведения, соответствующего их ролевой позиции, а также обязанность вести себя соответственно ожиданиям других людей. При ожидании соответствующего поведения от участников взаимодействия имеют место быть *экспектации предписывающие* и *экспектации предсказывающие* [1]. *Экспектации предписывающие* определяют должный уровень исполнения роли. Например, предполагается, что студент, получив задание подготовить реферат, в соответствии с требованиями к выполнению данного рода работ самостоятельно проведет исследовательскую деятельность и представит результаты. *Экспектации предсказывающие* определяют вероятный характер исполнения заданной роли с учетом индивидуальных особенностей «исполнителя» и конкретной ситуации. Например, зная, что студенты стремятся осуществлять деятельность по пути наименьшего сопротивления и затраты энергии, можно предположить с большой степенью вероятности, что часть группы использует ресурсы Интернет и скачает уже готовые работы на тему, которую даст преподаватель. При этом среди учащихся, воспользовавшихся возможностями «глобальной сети», выделятся те, кто переработает материал полностью (таких, как правило, будет меньшинство), кто частично переработает текст и те, кто подаст текст без изменений.

Данное положение теории символической интеракции раскрывает одно из условий успешной организации образова-

тельного процесса, заключающееся в том, что для управления группой учащихся необходимо знать качество сформированных экспектаций в группе или у отдельных ее членов, которыми будет продиктовано ожидание студентов и преподавателя поведенческих реакций друг от друга, а также реакция на взаимное воздействие в ходе обучения или воспитания.

Таким образом, в ходе проведения аудиторных занятий преподаватель не только транслирует учебный материал, но и имеет дело с социальными правилами и социальными детерминантами, посредством которых организуется коллективное поведение. Знание этих правил и управление деятельностью учебной аудитории с их помощью позволяет повысить уровень взаимопонимания и взаимодействия между субъектами образовательного процесса, а, следовательно, и уровень усвоения учебного материала.

Библиографический список

1. Головин С. Ю. Словарь практического психолога. – Минск : Харвест, 1998. – 800 с.
2. Крутецкий В. А. Психология. – М. : Просвещение, 1986. – 336 с.
3. Словарь-справочник по педагогике / авт.-сост. В. А. Мижеригов; под общ. ред. П. И. Пидкасистого. – М. : ТЦ Сфера, 2004. – 448 с.
4. Blumer H. Collective Behavior. Chapt. XIX–XXII / New Outline of the Principles of Sociology. – N.Y., 1951. – P. 167–221.

К ВОПРОСУ О ТИПАХ ПЛАНИРОВАНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ МЫШЛЕНИИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

М.С. Ионова, Т.В. Дашкина

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

Summary. This work is devoted to the research of types of planning in professional thinking of students- psychologists. Given in an article experimental data testifies to the need of purposeful development of this intellectual action at future experts during their training in higher educational institution.

Keywords: professional thinking of a psychologist; planning; solution of professional tasks.

Общество социальных перемен остро нуждается в квалифицированных психологах способных грамотно ставить и решать сложные профессиональные задачи. Профессия психолога получает все большее распространение в нашей стране. В ответ на запросы общества увеличивается количество вузов, готовя-

щих специалистов данного профиля. Соответственно, возникает проблема повышения качества профессиональной подготовки студентов, выбравших эту профессию. Важнейшим показателем мастерства психолога, уровня его профессионализма является сформированное профессиональное мышление. Важная роль в его структуре принадлежит умственному действию планирования, обеспечивающему разработку способов решения профессиональных задач.

Проблема планирования разрабатывается в отечественной и зарубежной психологии достаточно давно. Одними из первых к ней обратились Дж. Миллер, Ю. Галантер и К. Прибрам [7]. В отечественной психологии – А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, П. Я Гальперин [6, 8, 3]. Наиболее полно планирование представлено в трудах В. В. Давыдова и представителей его школы [4]. Особенности планирования в различных видах профессиональной деятельности исследованы Б. М. Тепловым, С. Н. Архангельским, Д. Н. Завалишиной, В. Н. Пушкиным и др. [9, 2, 5]. Несмотря на значительное количество исследований, планирование в структуре профессионального мышления психолога остается недостаточно изученным.

В данной работе мы обратились к исследованию типов планирования в профессиональном мышлении студентов-психологов. Констатирующий эксперимент проводился нами на базе Историко-социологического института «Мордовского государственного университета им. Н. П. Огарева». В нем приняли участие студенты-психологи 4 курса очной и заочной форм обучения в количестве 30 человек.

Установить типологические особенности планирования у студентов-психологов позволила методика диагностики данного умственного действия, разработанная на кафедре психологии Мордовского госуниверситета [1]. Методика включала задачу и проблемную ситуацию из профессиональной деятельности психолога. Проанализировав решения, предложенные испытуемыми, мы установили, что большая часть студентов – 56,7 % характеризуется недетализированным (свернутым) планированием. Разрабатывая способы решения, будущие специалисты не пытаются раскрыть их. Они не продумывают необходимые действия и операции, выполнение которых приведет к реализации выбранного способа решения задачи. Более эффективное детализированное (развернутое планирование) выявлено у 43,3 % студентов. Разрабатывая способы решения задачи, будущие психологи конкретизируют и детализируют хотя бы один из них, описывая действия и операции, необходимые для его реализации.

Результаты эксперимента свидетельствуют о том, что сформированный во время предшествующего обучения и пре-

обладающий у студентов, недетализированный тип планирования не может способствовать последующей эффективной учебной и профессиональной деятельности. Учитывая то, что деятельность психолога максимально ориентирована на будущее, на перспективу, планирование приобретает в ней особую значимость. Следовательно, данный компонент профессионального мышления необходимо целенаправленно развивать у студентов-психологов в процессе обучения в вузе.

Библиографический список

1. Андронов В. П., Ионова М.С. Планирование и прогнозирование в профессиональном мышлении студента-психолога. – Саранск. : изд-во Мордов. ун-та, 2011. – 168 с.
2. Архангельский С.Н. Очерки по психологии труда / под. ред. Н. Ф. Добрынина. – М. : Трудрезервиздат, 1958. – 160 с.
3. Гальперин П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Исследование мышления в советской психологии. – М. : Изд-во МГУ, 1966. – С. 236–277.
4. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. – М. : Педагогика, 1986. – 240 с.
5. Завалишина Д. Н., Пушкин В. Н. Некоторые вопросы оперативного планирования в труде дежурного по станции // Вопросы психологии. – 1962. – №1. – С. 3–10.
6. Леонтьев А. Н. Опыт экспериментального исследования мышления. – М. : Изд-во МГУ, 1954. – 105 с.
7. Миллер Д., Галантер Ю., Прибрам К. Планы и структура поведения. – М. : Прогресс, 1964. – 238 с.
8. Рубинштейн С. Л. О мышлении и путях его исследования. – М. : Наука, 1958. – 220 с.
9. Теплов Б. М. Ум полководца. – М. : Педагогика, 1990. – 208 с.

РЕЙТИНГ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ КАК КОМПЛЕКСНАЯ ОЦЕНКА ИХ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

С. М. Скоробогатова

Строительный колледж № 26, г. Москва, Россия

Summary.The problem of increment of social activity of college students is considered in an article. The numerical indicators estimating social activity of every individual student are presented.

Key words: social activity of a personality; a tutor (curator) of an educational group; a rating of social activity of college students.

Социальная активность является высшей формой активности. Она присуща лишь человеку как общественному существу, группам людей, обществу. Термин «социальная актив-

ность» используется для обозначения как интенсивной деятельности людей в определенной системе общественных отношений, так и способности к ее осуществлению. Проблема формирования социальной активности личности всегда находилась в центре внимания исследователей. Она по-разному ставилась и решалась в различные периоды развития нашего общества.

В современных условиях проблема повышения социальной активности молодежи достаточно актуальна. В силу известных причин социальная активность значительно снизилась и особая роль в ее повышении отводится учебным заведениям, которые, готовя своих выпускников к будущему трудоустройству, особый акцент должны делать на формировании активности у будущих специалистов.

При формировании социальной активности личности в процессе профессиональной подготовки очень важна система средств, методов и форм, обеспечивающих эффективное формирование этого единства в деятельности учебных групп. Тьюторам (кураторам) групп необходимо планировать деятельность обучающихся на основе мониторинга уровня развития их социальной активности, тем самым стимулируя социальную активность, которая направлена на их самореализацию и саморазвитие.

Процесс формирования социальной активности обучающихся колледжа обусловлен их возрастными особенностями и уровнем образования, находит свое отражение в деятельностном отношении к окружающему миру и самому себе. Социальная активность позволяет реализовать потребности в самоопределении, самовоспитании, самореализации.

В нашем колледже разработана и введена в действие система рейтинговой оценки социальной активности обучающихся в одной из групп 2 курса.

Рейтинг активности – это индивидуальный числовой показатель оценки достижений обучающегося, комплексная оценка его деятельности. Рейтинг представляет сумму баллов, полученных обучающимися за учебный год.

Разработанная система формирования рейтинга обучающихся учитывает все стороны деятельности: посещение и активность на учебных занятиях; участие в общественной, спортивной жизни колледжа, ведение здорового образа жизни, отношение к порученным обязанностям в группе и т.д. Это позволяет обучающемуся самому расставить приоритеты и выстроить свою индивидуальную образовательную траекторию исходя из своих способностей, возможностей и предпочтений.

Мы разработали систему поэтапного подведения итогов рейтинга.

Текущий рейтинг определяется ежемесячно. Он направлен на определение уровня учебной и социальной активности обучающихся в течение месяца.

Промежуточный рейтинг определяется из суммы текущих рейтингов за полгода.

Рубежный рейтинг определяется в конце учебного года и объявляется в конце учебного года на итоговом групповом собрании. Обучающиеся, набравшие наибольшее количество баллов, и их родители отмечаются благодарственным письмами.

Числовые показатели, оценивающие социальную активность обучающихся, следующие:

2 балла – посещенное учебное занятие;

1 балл – посещение учебного занятия с опозданием;

2 балла – качественное дежурство в классе;

10 баллов – участие в спортивном мероприятии колледжа;

10 баллов – участие в колледжном мероприятии;

20 баллов – участие в мероприятии городского, регионального уровня;

10 баллов – получение благодарственного письма, грамоты, диплома;

1 балл – пропущенное занятие по уважительной причине;

3-5 баллов – качественное дежурство по колледжу;

10 баллов – ведение здорового образа жизни;

5 баллов – участие в кружках и секциях дополнительного образования.

Штрафные баллы:

10 баллов – докладная от преподавателей (нарушение дисциплины, срыв урока ...).

Таким образом, разработанная нами рейтинговая система оценки деятельности обучающихся позволяет не только оценить активность каждого из них, но и стимулировать подростков на формирование активной жизненной позиции.

Библиографический список

1. Соколова Е. С. Социальная активность современной российской молодежи // Знание. Понимание. Умение. – 2011. – № 1.
2. Социальная активность молодёжи как условие развития современного общества: Сборник научных трудов по итогам Всероссийских социально-педагогических чтений им. Б. И. Лившица. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2010.

МЕТОДЫ И СПОСОБЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИКТ-КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ХИМИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ

В. Е. Супрунчук
Северо-Кавказский федеральный университет,
г. Ставрополь, Россия

Summary. This article deals with the problem of competence approach in modern education. The methods for the formation of the ICT- competence of students of Chemical direction.

Key words: competence; ICT- competence; Chemical direction.

В связи с изменениями в социальной и экономической сферах жизни в России, появилась необходимость модернизации такого важного института как система образование. Так же важно отметить, что сегодня на первый план выходит компетентностный подход, направленный на формирование профессиональных компетенций обучающихся. Существуют различные определения понятия «компетенция», но большинство исследователей сходится в том, что компетенция – это интегративное качество, включающее не только способность и умение применять полученные знания на практике, но и психологическую готовность к профессиональной деятельности [1]. Среди общих компетенций выделяют ИКТ-компетенции, которые понимают как синтез информационными компетенциями с квалифицированным использованием современных средств информационных и коммуникационных технологий. Формирование ИКТ-компетенций предполагают овладение студентами: навыков работы по сбору, анализу, систематизации информации необходимой для решения учебных задач, включая работу с электронными изданиями книг, энциклопедий справочников; умения организовывать, преобразовывать, сохранять и передавать полученную информацию; ориентироваться в информационных потоках, уметь выделять в них главное и необходимое; уметь осознанно воспринимать информацию, распространяемую по каналам СМИ; применять для решения учебных задач информационные и телекоммуникационные технологии: аудио и видеозапись, электронную почту, Интернет[2].

Формирование ИКТ-компетенций осуществляется через учебно-исследовательскую работу, предполагающую различные методы исследования, в том числе лабораторное наблюдение, эксперимент и др., использование математических методов для обработки полученных данных с помощью различных программ (например, Microsoft Exel), а также грамотное представ-

ление полученных результатов в форме структурированного научного текста, оформление выводов, с использованием структурных изображений, созданных с помощью таких программ, как MDL Isis Draw 2.5, Chem Sketch и т.д; через обучение с использованием современных интерактивных технологий, например интерактивной доски, проектора, компьютера и специального программного обеспечения, позволяющего работать с текстами и объектами, аудио- и видеозаписями, сохранять информацию и т. д.

Таким образом, рассмотренные методы формирования ИКТ-компетенций позволяют развивать способности студентов, накапливать опыт профессиональной деятельности и самостоятельной работы.

Библиографический список

1. Гречин Б. С. Формирование педагогических компетенции студентов // Ярославский педагогический вестник – №1. – 2010. – С. 112–115.
2. Интерактивные технологии в образовательном процессе вуза. – Режим доступа: <http://ntfmfkonf.ucoz.ru>.

ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ СТУДЕНТОК-ВОЛЕЙБОЛИСТОК И ИХ СВЯЗЬ С УСПЕШНОСТЬЮ СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

А. В. Чипышев, М. В. Козырин, В. Д. Иванов
Южно-Уральский государственный университет,
г. Челябинск, Россия

Summary. In article the question of influence on sports result of psychological and psychophysiological characteristics of sportswomen-volleyball players and their change under the influence of training and sports activity is considered. Results of experimental work with students volleyball players with use of a psychological component of sports training are given.

Key words: soccer; female soccer; sports training; sports psychophysiology; psychological training in sports.

Эффективность целенаправленной деятельности человека зависит не только от знаний, умений, навыков, которыми он обладает, не только от уровня развития его профессионально важных качеств, но и от того психического состояния, которое предшествует и сопровождает его деятельность [3]. В литературе недостаточно отражены вопросы, касающиеся психологических и психофизиологических характеристик спортсменок-волейболисток под влиянием тренировочной и спортивной деятельности, в связи с чем, актуальность данных вопросов поставила необходимость

целенаправленного изучения психологических и психофизиологических характеристик у студенток-волейболисток и их связь с успешностью спортивной деятельности.

Контроль и управление психическим состоянием человека – необходимое условие для решения практических задач повышения эффективности деятельности. В психологии спорта формирование состояния психологической готовности к соревнованиям рассматривается как основная задача психологической подготовки.

В ранних исследованиях предметом изучения были предстартовые эмоциональные состояния спортсменов. Одно из характерных таких состояний – «предстартовая лихорадка» – было описано О.А. Черниковой впервые ещё в 1937 году.

Впоследствии, на основании значительного по объёму материала, А. Ц. Пуни [7, 8] выделил три формы предстартовых состояний: боевую готовность (оптимальное эмоциональное состояние), предстартовую лихорадку и предстартовую апатию (неблагоприятное эмоциональное состояние) – объяснил их психофизиологические механизмы и описал признаки, их характеризующие. Более поздние многочисленные публикации различных авторов детализировали некоторые признаки. На основе анализа этих публикаций каждую из форм предстартового состояния можно описать, используя 4 группы признаков:

- 1) Баланс корковых процессов возбуждения и торможения и связанные с ним вегетативные сдвиги, происходящие в организме.
- 2) Особенности протекания психических процессов.
- 3) Особенности движений и поведения.
- 4) Типичные отношения спортсмена к предстоящему соревнованию.

Наличие той или иной формы предстартового состояния, а, следовательно, и признаков, его характеризующих, связано с определённым уровнем эмоционального напряжения. Однако впоследствии, когда спортивная психология обогатилась не только новыми теоретическими разработками, но и опытом практической работы по психологическому обеспечению подготовки спортсменов, стало очевидным, что предсоревновательные и соревновательные психические состояния сложнее и многообразнее, чем предстартовые эмоциональные состояния.

Оптимальное психическое состояние спортсменов пытались назвать и описать по-разному. Во-первых, сохраняя прежний термин «боевая готовность», которая характеризовалась: «1) сосредоточением внимания на предстоящем соревновании, повышением объёма внимания; 2) обострением процессов восприятия и мышления; 3) стеническими эмоциями, содейству-

ющими успешному участию в соревновании» Во-вторых, «мобилизационная готовность» как «состояние, в котором должен находиться спортсмен непосредственно перед соревнованием. Оно характеризуется максимальной мобилизацией всех сил и возможностей для достижения цели». В-третьих, было введено понятие «состояние психической готовности спортсмена к соревнованиям». Оно понимается как «сложное, целостное проявление личности, которое характеризуется: трезвой уверенностью спортсмена в своих силах; стремлением активно и увлечённо, с полной отдачей сил, бороться до конца; оптимальным уровнем эмоционального возбуждения; высокой помехоустойчивостью по отношению к различным, и, прежде всего особо значимым для спортсмена, неблагоприятно действующим внешним и внутренним влияниям; способностью произвольно управлять своими действиями, чувствами, всем поведением в изменчивых условиях спортивной борьбы и напряженной атмосфере соревнований» [4].

Такой подход и выявленные посредством него общие закономерности не всегда выдерживали проверку практикой: психологи, врачи спортивных команд, тренеры порой сталкивались с ситуацией, когда одни и те же проявления предсоревновательного состояния, например, значительно повышенный уровень эмоционального возбуждения, оказывался для одних спортсменов способствующим достижению успеха в соревновании, а для других – препятствующим этому. В первом случае явное эмоциональное напряжение следовало считать признаком состояния психической готовности к соревнованию, во втором – признаком неготовности к нему. Такого рода факты побуждали психологов изучать единичные проявления связи психического состояния спортсменов с результативностью их выступления в соревнованиях, учитывая при этом индивидуально-типологические и личностные особенности спортсменов, уровень их квалификации и опыта. Второй стороной этого подхода является понимание того, что в спорте изучается, как правило, состояние, предшествующее или сопровождающее целенаправленную деятельность. Такое состояние следует рассматривать как функциональное состояние, в том смысле, что оно есть характеристика функциональной системы, возникающей тогда, когда человек понимает цель деятельности. Функциональная система образуется именно для обеспечения деятельности, направленной на достижение цели. Когда цель достигнута, деятельность прекращается, и обеспечивающая её функциональная система перестаёт существовать. На смену ей возникает иная функциональная система, предназначенная для обеспечения иной деятельности. Структура системы (подсистемы), опреде-

ляющаяся связями и взаимодействием между составляющими её элементами, должна быть адекватна цели и условиям целенаправленной деятельности. Следуя этой концепции П. К. Анохина, мы вправе ожидать различий в структуре психических состояний, возникающих в связи со спортивной деятельностью разной направленности.

Психическое состояние – интегральная характеристика человека в конкретный промежуток времени, отражающая доминирующие отношения и мотивы, качественное своеобразие и степень напряженности его переживаний, уровень функционирования его познавательных процессов, меру волевой активности и произвольной активации, точность и стабильность саморегуляции [1].

Психическое состояние – явление сложное, многоуровневое. Иерархия его компонентов меняется в зависимости от тех требований, которые предъявляются к регулятивным формам психики условиями деятельности. Из этого следует, что при оценке психического состояния нельзя ограничиваться использованием лишь одного какого – либо метода, необходим комплекс методик [3].

Вариативность психического состояния потребовала поиска критерия, с помощью которого можно определить адекватно или неадекватно обнаруженное в момент исследования состояние условиям и задач предстоящей деятельности, то есть, является оно состоянием готовности или неготовности к тренировке или соревнованию. Состоянием готовности мы будем называть то, которое способствует реализации максимально возможного или намеченного результата, то есть оптимальное функциональное психическое состояние. Установление зависимости между достигнутым на тренировке или соревновании результатом и показателями предшествующего этому психического состояния есть путь определения критерия оптимальности последнего.

На пути к высоким результатам спортсменам приходится систематически выдерживать и преодолевать экстремальные физические и эмоциональные нагрузки, что определяет важное значение психологического фактора в их подготовке. Нередко во время тренировок, больших по объему и интенсивности, возникают переутомление, страх перед нагрузками, появляется сильная раздражительность, ухудшается сон, теряется аппетит. Случаи психических срывов на соревнованиях встречаются еще чаще, когда из-за чрезмерного волнения или апатии спортсмены не могут показать результатов, соответствующих их готовности. Чтобы избежать подобных явлений в практике спорта, все

чаще используются постоянный контроль и регуляция физического и психического состояния спортсменов [5].

Психологическое обеспечение спортивной деятельности – это комплекс мероприятий, направленных на специальное развитие, на совершенствование и оптимизацию систем психического регулирования функций организма и поведения спортсмена с учетом задач тренировки и соревнования.

Психодиагностика проводится для того, чтобы в последующем сформулировать психологические рекомендации, спланировать и более эффективно осуществить систему воздействия на спортсмена [5].

Высокие и продолжительные напряжения, особенно в условиях монотонности тренировочных занятий, могут оказать негативное влияние на спортсмена, что в конечном итоге может привести к психическому перенапряжению, чрезмерному эмоциональному возбуждению, избыточному и неоправданному расходу энергии, в первую очередь, нервной.

Актуальное психическое состояние определяет временный фон, на котором протекает любая деятельность. Чтобы это состояние носило более продолжительный, стабильный характер, в его основе должно лежать соответствующее отношение спортсмена к процессу деятельности, к ее условиям, к самому себе, к нагрузке и так далее [5].

Стабилизируясь, актуальное состояние переходит в доминирующее и создает соответствующий фон деятельности на достаточно продолжительное время. Таким образом, психологическая подготовка есть сложный процесс стабилизации актуального психологического состояния до тех пор, пока оно не станет доминирующим, а затем превратится в свойство личности. Центральной задачей этого процесса является формирование и закрепление соответствующих отношений, составляющих основу спортивного характера.

Исходя из всего этого, можно предположить, что, влияя на психическое состояние спортсмена, можно тем самым повлиять на его функциональное состояние. Для этого необходимо выявить те психологические характеристики, которые оказывают положительное влияние на функциональное состояние спортсмена, учитывая при этом индивидуальные особенности каждого спортсмена и его тип реагирования на ситуацию соревнования.

Рациональное построение тренировочного процесса предполагает его строгую направленность на формирование оптимальной структуры соревновательной деятельности, обеспечивающей ее эффективность. Это возможно лишь при развернутых представлениях о факторах, определяющих эффективную соревновательную деятельность, о взаимосвязях между структурой.

Критерии подготовленности определяют, опираясь на специфику спортивной деятельности волейболистов. Задача состоит в том, чтобы выделить существенные факторы, способствующие достижению высоких результатов.

Факторы, определяющие эффективность соревновательной деятельности, служат важнейшим ориентиром при построении системы подготовки. Соревновательная деятельность – управляемая сознанием психическая и физическая активность, направленная посредством технико-тактических действий на достижение победы над соперником в условиях специфического противоборства и при соблюдении установленных правил на соревнованиях.

Психологические качества и свойства личности, морально-волевые качества существенным образом «задействованы» в структуре соревновательной деятельности. Для соревновательной деятельности характерна высокая психическая напряженность, которая при равных силах соперников проявляется с особым драматизмом в кульминационные моменты спортивного противоборства. Решающее значение в этих условиях имеют волевые качества волейболистов и их психическая надежность [2].

Под психической готовностью спортсмена подразумевается состояние спортсмена, приобретенное в результате подготовки (в том числе и психологической) и позволяющее достигнуть определенных результатов в соревновательной деятельности [1].

Состояние психической готовности к соревнованию, как и любое другое состояние, – целостное проявление личности. Оно представляет собой динамическую систему, включающую следующие элементы [7, 8].

Трезвая уверенность в своих силах. Она основана на определении соотношения своих возможностей и сил противников с учетом условий предстоящего соревнования. Если человек не уверен в себе, не уверен в своих силах, то он не может рассчитывать на достижение успеха. Стремление упорно и до конца бороться за достижение соревновательной цели, за победу. Это стремление выражается в целеустремленности спортсмена, направленной на бескомпромиссное ведение от начала до конца, до самого последнего мгновения соревновательной борьбы (не только с равными, но и с более сильными соперниками) за достижение намеченного или даже еще лучшего результата. Оптимальный уровень эмоционального возбуждения. Эмоциональное возбуждение должно соответствовать условиям и требованиям соревновательной деятельности, индивидуально-психологическим особенностям спортсмена и, наконец, масштабу и рангу соревнований.

Высокая помехоустойчивость по отношению к неблагоприятным внешним и внутренним влияниям. Она проявляется в полной «нечувствительности» к множеству разнообразных помех или в активном противодействии их разрушительному действию.

Способность произвольно управлять своими действиями, чувствами, поведением. Эта способность выступает как признак состояния психической готовности к соревнованию. При любой вариативности соревновательной обстановки спортсмен должен точно предвидеть ход событий, принимать целесообразные решения, регулировать в соответствии с этим свои действия, согласовывать их с действиями партнеров, управлять своими эмоциями, реализовывать свое поведение соответственно морально-этическим нормам, существующими в спорте.

Формирование состояния психической готовности к соревнованию представляет собой процесс направленной организации сознания и действий спортсмена, в зависимости от предполагаемых условий данного соревнования. Направленная организация сознания спортсмена заключается в том, чтобы создать такое отражение предполагаемых условий предстоящего соревнования, которое вызывало бы положительное боевое отношение к выступлению в нем.

В связи с этим, психологическая подготовка может быть рассмотрена не только как особый вид подготовки, наряду с физической, специальной, тактической, теоретической, технической, но и как особая функция каждого из этих видов подготовки – функция формирования субъективного отношения, оценки значимости всех видов проделанной работы (в том числе и вне тренировки) для успеха в спортивной деятельности. Только в этом случае достигается более высокий системный уровень подготовки, когда все действия спортсмена организуются в соответствии с логикой высоких спортивных достижений, имеют четкую мотивационную структуру.

Психологическая подготовка спортсмена – это одна из сторон учебно-воспитательного процесса в спорте. Конечной ее целью является формирование и совершенствование значимых для спортсмена свойств личности путем изменения системы отношений спортсмена.

Основной задачей этого процесса является создание психической готовности спортсмена:

- 1) к продолжительному тренировочному процессу;
- 2) к соревнованиям вообще
- 3) к конкретному соревнованию.

В спортивной психологии принято различать общую и специальную психологическую подготовку.

Общая психологическая подготовка характеризуется направленностью на формирование и развитие универсальных свойств личности и психических качеств, которые, являясь ключевыми в спорте, ценятся и во многих других сферах деятельности человека. Сюда относят: подготовленность к длительному тренировочному процессу, социально-психологическую подготовленность, волевую подготовку, соревновательный опыт, способность к самовоспитанию.

Специальная психологическая подготовка характеризуется направленностью на формирование и развитие психических качеств и свойств личности спортсменов, способствующих успеху в особых, конкретных условиях спортивной деятельности. Она включает подготовку к конкретному сопернику, к этапу тренировки и ситуативное управление состоянием.

Оба вида психологической подготовки (общая и специальная) в процессе деятельности испытывают взаимное влияние: успехи (или неудачи) специальной подготовки приводят к коррекции общей психологической подготовки и наоборот.

Психофизиологические аспекты диагностики и регуляции состояний спортсменов

Психологические методы определения индивидуально-типологических характеристик и регуляции психических состояний существенно дополнились современными психофизиологическими методами. Важнейшая особенность – использование методов системно – структурного анализа биоэлектрической активности головного мозга. Что имеет прямое диагностическое значение прежде всего в объективации таких индивидуально – типологических и личностных свойств, как экстраверсия – интроверсия и нейротизм.

Так, например, работы Н. Н. Василевского доказали, что анализ ритмической структуры ЭЭГ дает возможность выявить психофизиологические корреляты указанных свойств личности, определить адаптационные резервы индивида к воздействиям экстремальных нагрузок и условий.

Несмотря на большое разнообразие методов и форм биоэлектрической активности в психодиагностике, лидирующее положение в настоящее время занимает методика регистрации омега потенциала [6]. Данный метод выделяет класс биоэлектрической активности, связанной с деятельностью медленной управляющей системой мозга.

Регистрация омега – потенциала позволяет достаточно объективно определить уровень относительно устойчивого функционирования мозговых систем.

Тестирование адаптивных перестроек авторегуляционных процессов ЦНС в ходе тренировочной деятельности дает воз-

возможность существенно дополнить арсенал психодиагностических методов и открывает на базе использования современной технологии новые подходы к решению наиболее сложной проблемы спортивно – педагогической диагностики – прогноз адаптационного потенциала и тренированности спортсменов.

Сущность психофизиологического подхода может быть определена как использование знаний о собственно мозговых механизмах психической деятельности и информационно – управляющих механизмах мозга для поиска и разработки новых методов диагностики и оптимальной мобилизации функциональных резервов ЦНС с целью повышения эффективности спортивной деятельности.

Психофизиология наряду с установлением корреляционных связей между психикой и физиологическими параметрами главной задачей ставит причинное объяснение психическим явлениям путем раскрытия лежащих в их основе психофизиологических механизмов.

Таким образом, проведенные данные показывают определенный вклад психофизиологических характеристик спортсменов в эффективность соревновательной деятельности. На уровне функционирования целостного организма они могут рассматриваться как элементы психофизиологических резервов организма, комплексный учет которых позволит существенно повысить надежность соревновательной деятельности спортсменов и более

Организация и методы исследования

Исследовательская работа была проведена на женской команде студенток-волейболисток ЮУрГУ. Исследованию подверглось 21 спортсменка, возраст составил от 15 до 27 лет. Спортивная квалификация: кандидаты и мастера спорта.

Были использованы следующие методики: СМИЛ, ОНР, ТОРЗ, измерение ЭКС, динамическая межполушарная омегаметрия, метод экспертных оценок.

В качестве специалиста-эксперта выступил главный тренер команды.

Измерение динамической омегаметрии производилось в течение 7 минут прибором омега-тестер. В ходе измерения спортсменки выполняли следующие пробы (нагрузки): физическая, в виде 30 полных приседаний и ментальная, в виде последовательного счета 100-7.

1 уровень (0 – 20 мВ) – значения омега-потенциала определяются как низкие.

Отражает снижение уровня активного бодрствования : быстрая психоделимость психических и физических функций, адаптивные функциональные резервы организма ограничены.

Нормальные адаптивные реакции сохраняются при условии распределения нагрузок во времени.

С низкими значениями омега-потенциала выделяются две группы лиц:

1 группа – характерна повышенной истощаемостью к большим физическим нагрузкам, высокая лабильность первичных процессов, высокая обучаемость при строгом дозировании нагрузок во времени, низкие пороги реакций на раздражители, неустойчивые адаптивные реакции, потребность к социально-психологической защите, подверженность невротическим реакциям.

2 группа лиц – характеризуется выраженной истощаемостью при незначительных физических и психических нагрузках, лабильность снижена, обучаемость плохая, затруднены процессы извлечения из долговременной памяти (предболезненное состояние).

2 уровень (20–40 мВ) – определяется как средний.

Оптимальный уровень активности бодрствования: адекватные поведенческие реакции. Хорошая переносимость длительных психических и физических нагрузок с сохранением высокой работоспособности, оптимальная подвижность нервных процессов, легкое переключение внимания, хорошая оперативная и долгосрочная память, хорошо обучаются и воспроизводят обучение.

3 уровень (40–60) – определяется как высокий, отражает напряженное состояние человека, неадекватные поведенческие реакции в ответ на любые экзо- и эндогенные воздействия как по психическому, так и по двигательному компоненту.

Делятся на две группы:

1 группа – практически здоровые люди, высокие пороги адаптивных реакций, возможность обнаружения гиперустойчивости реакций, снижение лабильности первичных процессов, затрудненность адаптивных перестроек в поведении. Обучение затруднено, воспроизведение поведенческих и профессиональных программ может сопровождаться некорректируемыми ошибками. Такие состояния неустойчивы как по интенсивности, так и по продолжительности времени, могут быть обнаружены у практически здоровых людей при психических и физических перегрузках и при коррегируемых патологических нарушениях в организме.

2 группа – для них характерна отчетливая гиперустойчивость реакций на любые воздействия, длительность реакций – месяцы и годы. Пороги реакций высокие, лабильность первичных процессов низкая. Нарушение адаптивных перестроек в поведении. Обучение и воспроизведение профессиональных и по-

веденческих навыков невозможно. Характерно для хронических и длительно текущих заболеваний.

Результаты исследования

Полученные результаты психологических методик (ММРІ, ТОРЗ, ОНР) и психофизиологической диагностики (омегаметрия, измерение ЭКС) рассматривались отдельно по трем группам спортсменок, которые сформировались на основании экспертной оценки главного тренера команды. По его оценке уровня мастерства в команде (21 человек) 6 спортсменок были отнесены к «сильным», 7 – к «средним», 8 – к «слабым».

Для группы спортсменок, которые характеризуются средней экспертной оценкой тренера, фоновые показатели омега потенциала мозга соответствуют нижней границе физиологической нормы, с доминантой активности правого полушария, что говорит о достаточной сохранности специфической и общей работоспособности и характеризует их работоспособность как среднюю.

Отмечается увеличение значений омега потенциала в ответ на ментальную нагрузку и снижение в ответ на физическую, что может являться одной из причин средней работоспособности спортсменок.

Для группы спортсменок, которые по экспертным данным имеют низкие оценки и характеризующиеся как слабые (спортсменки являются дублем, вторым составом), можно говорить о том, что они находятся в достаточно компенсированном состоянии. Они характеризуются средними значениями омега потенциала, межполушарная асимметрия менее выражена по сравнению с другими группами. Значения омега потенциала полушария в среднем составляет 24мВ и 25 мВ. Однако в ответ на физическую нагрузку у них также отмечается достоверное снижение значений омега потенциала, что позволяет говорить о низкой работоспособности спортсменок.

В группе «сильных» спортсменок выявляются низкие значения ЭКС. Это говорит о чрезвычайно высокой неспецифической активации ЦНС, или симпатикотонии, то есть, указывает на переживание острого стресса. Это в свою очередь согласуется с динамикой значений омега потенциала, так как высокая неспецифическая активация возбуждения сопровождается снижением значений омега потенциала по обоим полушариям.

Активация ЦНС, симпатикотония у «средней» группы спортсменок выражена менее интенсивно. Хотя цифры неспецифической активации так же говорят о том, что эти спортсменки также находятся в состоянии стресса.

Достаточно высокие показатели ЭКС у «слабых» спортсменок могут говорить об уровне оптимального стресса, о том, что

они находятся в более благоприятной ситуации по вегетативному обеспечению относительно первых двух групп спортсменок.

«Сильные» спортсменки на момент обследования являются наименее адаптированными к соревновательной деятельности, по сравнению с менее успешными. Это подтверждается психологическими и психофизиологическими характеристиками, при этом, особенно информативными являются данные методики ОНР и Омегаметрии.

Для повышения спортивной деятельности необходимо оптимизировать состояние спортсменок. Для этой цели и были разработаны психологические рекомендации.

Библиографический список

1. Андриюшин И. Ф. Щербакова Н. А. Управление командой в волейболе с помощью методов психорегуляции // Психологическое обеспечение подготовки спортсменов : сборник научных статей. – Алма-Ата : КазИФК, 1987. – С. 80–87.
2. Белорусова В. В. Романова А. В., Корпушин Б. А. Основы профессионального педагогического мастерства преподавателя (тренера): конспекты лекций. – Л. : ГДОИК им.П. Ф. Лесгафта, 1988. – 32 с.
3. Бундзен П. В. Психодиагностика, психотехника и современная нейронаука: Диагностика и коррекция психических состояний у спортсменов // Сборник научных трудов. – Л. : ЛНИФК, 1989. – 113 с.
4. Вяткин Б. А. Управление психическим стрессом в спортивных соревнованиях. – М. : Физ. культура, 1981 – 112 с.
5. Горбунов Г. Д. Психопедагогика спорта. – М. : Физкультура и спорт, 1986. – 208 с.
6. Илюхина В. А. Нейрофизиологические функциональные состояния человека, 1986. – 188 с.
7. Пуни А. Ц. Очерки психологии и спорта. – М. : Физкультура и спорт, 1959. – 308 с.
8. Пуни А. Ц. Психологическая подготовка к соревнованию в спорте. – М.: Физкультура и спорт, 1968 – 88 с.

ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК СПОСОБ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ СРЕДНЕГО ЗВЕНА

Н. Г. Князева

Слободской государственный колледж педагогики
и социальных отношений, г. Слободской,
Кировская область, Россия

Summary. The organization of research activity stimulates students on reflexive perception of material, forms the ability to put a problem, to compare and to choose information, to transfer knowledge, skills received at studying of different subjects to the level of inter subject communications and over subject concepts, to set and to solve professional problems, that meets the requirements of the preparation of a modern specialist.

Key words. educational and research activity; forms tasks and principles of educational and research activity of students.

В науке широко освещены вопросы организации учебно-исследовательской деятельности студентов такими учеными как Н. С. Амелиной, В. Б. Бондаревским, И. М. Грушко, Л. Г. Квиткиной. Педагоги-дидакты Д. В. Вилькеев, М. А. Данилов, Б. П. Есипов, И. Я. Лернер, П. И. Пидкасистый и др., которые описывают проблему активизации исследовательской деятельности студентов, ее влияние на профессиональную подготовку конкурентоспособного специалиста.

Исследовательская деятельность побуждает к творческой деятельности, определяет результативность познавательной деятельности, содействуют перенесению знаний, умений и навыков исследовательской деятельности не только в познавательную, но и в практическую деятельность, что в дальнейшем отразится на карьерном росте выпускника.

Исследовательская деятельность студентов позволяет обеспечить полное понимание учебного материала, совершенствовать подготовку конкурентоспособных специалистов, формировать преподавателям такие навыки и качества современного специалиста, как целеустремленность, компетентность, самостоятельность, творческий подход к делу, а так же выработать умения непрерывного самообучения, обновляя свои знания, приобретая навыки исследовательской работы в разных сферах деятельности.

Используя литературу отечественных авторов, предлагаем рассмотреть понятие «учебно-исследовательская деятельность»:

- это абсолютно независимое изучение, решение студентами отдельных проблем, творческих и исследовательских за-

дач различными средствами в условиях совместной деятельности преподавателя и студента [5].

- вид самостоятельной познавательной деятельности, в которой реализовывается комплексное изучение объектов исследования, выражается его проблема, выдвигается гипотеза, происходит поиск путей решения проблемы, подвергаются разбору полученные результаты, производится их качественная и количественная оценка [6];
- это процесс и результат научной деятельности, направленной на получение общественно значимых и новых знаний о закономерностях, структуре, механизме обучения, теории и практике, методике организации, её содержании, принципах, методах и формах [3].

Огородникова Н. В. подразделяет учебно-исследовательскую деятельность студентов в учреждениях среднего профессионального образования на несколько форм, сочетаются и дополняют друг друга:

- традиционную урочную систему;
- нетрадиционную урочную систему;
- учебный эксперимент;
- домашнее задание исследовательского характера [4].

Бережнова Е. В. и Краевский В. В. выдвигают формы учебно-исследовательской деятельности студентов:

- участие в работе научного студенческого общества;
- участие в работе педагогических мастерских;
- выполнение групповых и индивидуальных заданий в период практики;
- исследовательские задания, включая проведение опытов, экспериментов;
- написание рефератов, курсовых и выпускных квалификационных работ [2].

К числу задач учебно-исследовательской деятельности, по мнению А. Н. Братенниковой, Е. И. Василевской, Ф. Ф. Лахвич можно отнести:

- формирование интереса у студентов к исследовательской деятельности;
- поэтапное овладение методиками, которые позволяют изучить и обобщить опыт, провести эксперимент, теоретическое исследование.

Организация исследовательской работы студентов основывается на таких принципах как:

- обязательности и добровольности;
- студенческого самоуправления исследовательской деятельностью;

- сочетаемости дидактических функций;
- принцип, обучающий исследовательской деятельности [1].

Таким образом, организация учебно-исследовательской деятельности студентов учреждений среднего профессионального образования является повышение качества подготовки специалиста, способного к самостоятельному творческому участию в процессах, в том числе и инновационных.

Библиографический список

1. Братенникова А. Н., Василевская Е. И., Лахвич Ф. Ф. Обучающе-исследовательский принцип как средство реализации преемственности при формировании адаптивных компетенций специалиста // Адаптация к профессиональной деятельности как психолого-педагогическая проблема : мат. межд. конф. – Барановичи : БГВПК, 2001. – Ч. 2. – С. 29–33.
2. Бережнова Е. В., Краевский В. В. Основы учебно-исследовательской деятельности студентов. – М. : Академия, 2005. – С. 128.
3. Казанцева Е. С. Личностно-ориентированный подход к организации учебно-исследовательской деятельности студентов вуза : автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01. – Нижний Новгород, 2006. – 21 с.
4. Огородникова Н. В. Проектная деятельность старшеклассников // География в школе, 2006. – №1. – С. 55–61.
5. Педагогический словарь / под редакцией И. А. Каирова и др. – В 2-ух томах. – М. : Издательство Академии педагогических наук, 1970. – Т. II. – 765 с.
6. Полонский В. М., Краевский В. В. Оценка качества науч.-пед. исследований. – М., 1987.

УСЛОВИЯ УСПЕШНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УПРАВЛЕНЧЕСКОГО ПЕРСОНАЛА

Н. А. Туманова

**Тольяттинский государственный университет,
г. Тольятти, Самарская область, Россия**

Summary. The article considers the problem of research of modern socio-psychological conditions and their correlation with the successful professional activity of the administrative personnel.

Key words: professional activity; the successful professional activity; socio-psychological conditions; administrative personnel.

Среди многообразных видов деятельности личности особое место занимает именно профессиональная деятельность, т.к. человек как субъект деятельности большую часть своей жизни посвящает профессиональному виду труда. С 20-х гг. XX в. и по настоящее время психологическое изучение различ-

ных видов профессиональной деятельности занимает центральное место в ряду научно-прикладных направлений психологической науки.

В современной литературе профессиональная деятельность чаще всего определяется как вид трудовой деятельности, или вид труда, возникающий вследствие профессионального дифференцирования человеческого труда. Отсюда содержание профессиональной деятельности работника предстает как содержание его функций, выполняемых в соответствии с разделением труда, а процесс профессионального труда состоит из взаимосвязанных и взаимодействующих вещных и личностных компонентов [1].

Как отмечает Е.М. Иванова, профессиональная деятельность – это сложный многопризнаковый объект, представляющий собой систему, интегрирующим или систематизирующим компонентом которого является субъект труда, и именно он определяет качества системы. Техническое совершенствование трудового процесса, которое происходит постоянно, вносит серьезные изменения в организационную структуру профессиональной деятельности человека [4].

Субъектом профессиональной деятельности выступает личность, обладающая необходимыми профессиональными знаниями, умениями, навыками и реализующая их в ходе предметного преобразования окружающего мира [5].

Управленческая деятельность по своему содержанию, как отмечают А. А. Деркач и В. Г. Зазыкин, является одним из самых сложных видов деятельности. От субъекта управленческой деятельности требуется наличие разнообразных способностей, высокого уровня специальных качеств и умений, интегрированных в сложные системные структуры. Управление – это непрерывный процесс воздействия на коллектив людей, организация координации их деятельности в процессе производства для достижения наилучших результатов при минимальных затратах [3].

Профессиональная деятельность личности осуществляется в социально-психологических, социально-экономических, общественно-политических и других условиях. В контексте нашего исследования особый интерес представляют именно социально-психологические условия т.к. нами был замечен ряд тенденций наметившихся в современной действительности. Во-первых, происходят модернизационные процессы во всех сферах, что обострили проблему психологической готовности к эффективному управлению. Во-вторых, поддержка государственной властью малого и среднего бизнеса и большое его распространение обострили проблема конкурентоспособности в

обществе. Все это влияет на условия осуществления профессиональной деятельности управленческого персонала.

Изучение вопросов, связанных с профессиональной успешностью руководителя является одной из актуальных теоретических и научно-прикладных задач современной психологической науки и практики, но единство в его решение нет. Так Березовская Т. П. под успешной деятельностью понимает такую деятельность, результаты которой обладают необходимой социальной и личностной значимостью и соответствуют первоначально поставленным целям деятельности. В этом случае, успешная профессиональная деятельность выступает как реализованная направленность личности на успех в конкретной сфере профессиональной активности в социуме [2]. А по данным исследования М. В. Буяновой в основном испытуемые в профессиональной деятельности ориентированы на достижение субъективного переживания личной успешности. Понятие успеха оценивается в первую очередь по наличию целеустремленности, уверенности в своих силах и активному отношению к деятельности. Финансовое благополучие и высокое профессиональное положение, считаются менее значимыми при оценке успешности деятельности [6].

Таким образом, проблема исследования социально-психологических условий и их взаимосвязи с успешностью профессиональной деятельности управленческого персонала требует глубокого и детального рассмотрения.

Библиографический список

1. Ангеловский А. А. Анализ понятия профессия, профессиональное сознание, профессиональная деятельность, профессионализм // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – Т. 12. – №5(2). – 2010.
2. Березовская Т. П. Профессиональная успешность личности руководителя // Научные труды Республиканского и психолого-педагогические науки: сб. науч. ст. / под ред. В. Ф. Беркова. – В 2 ч. – Ч. 2. – Вып. 6 (11). – Минск : РИВШ, 2008 – С. 10–17
3. Дейнека А. В., Жуков, Б. М. Современные тенденции в управлении персоналом. – М : Изд-во «Академия Естествознания», 2009. – 297 с.
4. Иванова Е. М. Основы психологического изучения профессиональной деятельности. – М., 1987. – С. 76.
5. Климов Е. А. Реплика о структуре профессионализма и профессионала // Психология профессионала. – М., 1996. – С. 145–204.
6. Теплинских М. В. Успешность профессиональной деятельности специалиста социальной сферы // Ползуновский вестник. – №3. – 2006. – С. 252–257.

II. РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ В СЕМЬЕ, ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ КОММУНИКАЦИОННОМ ПРОСТРАНСТВЕ

О ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НОРМЕ ЧЕЛОВЕКА

А. И. Меркулов

Прокопьевский филиал Кемеровского
государственного университета, г. Прокопьевск,
Кемеровская область, Россия

Summary. All types of psychological influence are guided by a concept «the norm of mental development», but the mentality of an average person of the modern society can't be considered as normal, especially at the time of considerable moral degradation and a total neurotization of the population.

Key words: a psychological norm for a person; spiritual development of a personality; Laws of Harmony with the surrounding world; God's Commandments.

Все виды психологического воздействия связаны с понятием нормы психического развития человека, на которую они должны ориентироваться. Сложность понятия «норма психического развития» в психологии состоит в том, что психику среднестатистического человека современного общества нельзя считать нормальной. Тем более сегодня, когда отмечается значительное падение нравов, «мир сходит с ума» и социальные врачи заявляют о вырождении, как о социально-медицинской стигме [10]. В учении Живой Этики говорилось, что к 1990-тым годам появятся новые психические заболевания и увеличится количество больных уже известными [1]. Клинические психологи подтверждают это своими исследованиями. Их вывод – до 80 % школьников-старшеклассников страдает неврозами [5].

Долго россияне добивались демократии и различных свобод, но исторический опыт показывает, чем демократичнее институты власти, тем больше преступлений и преступников. Наше время, характеризующееся господством демократии в большинстве стран, криминально, как никогда в истории человечества. Количество людей в тюрьмах в развитых странах увеличивается год от года в геометрической прогрессии. Так, в России к 1990 г. (последняя перепись населения), каждый сотый гражданин (с учетом младенцев и стариков) находился в местах лишения свободы. Отмена смертной казни в ряде могущественных государств способствует увеличению числа преступников. Это одна сторона медали. Другая сторона медали – нарастающая генетическая мутация, результатом которой является мас-

совое появление лиц с социопатическими характерами, девиантными и делинквентными формами поведения. Социальная медицина занимается изучением: врожденных преступников; психосоматической предрасположенности к агрессии и насилию; закономерностей психологии преступника, социопата и личности, деятельность которой не является преступной, но выходит за рамки общепринятых норм поведения и морали [11].

Нарастающая преступность стала реальной угрозой безопасности современного мира. Психологический анализ раскрывает причины и механизмы формирования преступного поведения. Оно направляется не одним, а несколькими мотивами, находящимися друг с другом в сложных иерархических соотношениях. Одним из ведущих является мотив самоутверждения. Потребность в самоутверждении — важнейшая потребность, стимулирующая широчайший спектр человеческого поведения. Самоутверждение проявляется в стремлении человека утвердить себя на социальном (достижение определённого статуса, положения, признания в обществе), социально-психологическом (признание на групповом уровне: семья, друзья, сверстники, коллеги) и индивидуальном (достижение высокой самооценки, самоуважения, собственного достоинства) уровнях [4].

Самоутверждаясь, человек чувствует себя все более независимым, раздвигает психологические рамки своего бытия, сам становится источником изменений в окружающем мире, делая его более безопасным для себя. Это дает ему возможность показаться в должном свете и в глазах ценимой им группы, и в глазах общества. Эти признания, взаимно дополняя друг друга, обеспечивают индивиду внутренний психологический комфорт и ощущение безопасности [2]. Для этого используется самоутверждение своей личности любыми, даже преступными, уродливыми и общественно опасными способами [9].

Таким образом, любое преступное поведение преследует глубоко эгоистические цели и усиливает самость, эгоцентризм, гордыню преступников. И естественно, чем больше развит интеллект у такого индивида, тем продуманнее, хитрее и изощрённее будет спланировано и совершено преступление. Соответственно оно будет и менее раскрываемым.

Последнее время человечество делает упор на развитие разума и интеллектуальных способностей, как двигателя научно-технического прогресса, на увеличение количества гениальных личностей различными путями, вплоть до клонирования и искусственного оплодотворения [10]. С одной стороны это хорошо, но с другой — именно это может и погубить человечество. Потому что гении могут быть как злодеями, так и доброделате-

лями, в зависимости от того, в каких целях будут использовать свои научные открытия. Естественно, что и люди с низкими показателями IQ, так же могут быть или преступниками, или добропорядочными, законопослушными гражданами. Добропорядочность и злодейство никоим образом не коррелируют с уровнем развития интеллекта. Это разные психологические конструкты, присутствующие в каждом человеке и взаимовлияющие друг на друга. В психологии это понятия эгоизма и альтруизма, в религиях – уровень духовности. Духовность связана с вечно существующим Духом человека, а интеллект - с природной и тленной душой [7]. Поэтому интеллект непосредственно связан с физическим телом и уровень его жёстко запрограммирован в индивидуальной генетической программе, полученной при зачатии от родителей [8], а уровень духовности может быстро меняться от соответствующего воспитания и устремлений человека [7].

Следует помнить, что любой человек, в силу имеющейся у него свободы выбора, сам в течение жизни «делает себя» эгоистом или альтруистом, но эти психологические особенности передаются его потомкам по механизму мультифакторного наследования [8]. В. П. Эфроимсон доказывал, что в генофонде человечества кодируются не только «биологические», но и такие «социальные» признаки, как доброта, альтруизм, нравственное чувство. Его позицию поддержали ведущие отечественные биологи Б. Л. Астауров, А. А. Любищев и другие известные российские учёные [12]. Истинно, «яблоко от яблони недалеко падает!». При этом потомки должны превосходить своих родителей во всём, иначе не будет эволюционного развития человеческого общества. Следовательно, преступники будут порождать гениальных преступников.

Именно развитие умственных способностей человека и научно-технический прогресс, при резком падении нравственности, ведет человечество к гибели современной цивилизации. Высокий интеллект при низкой духовности порождает гениальных злодеев.

С другой стороны, если использовать все научно-технические достижения только во благо землянам, то развитие интеллекта следует приветствовать, но для этого необходимо научиться всем людям в первую очередь думать о других, нежели о себе, то есть стать альтруистами. Именно в этом спасение человечества! Духовный Путь Развития Человечества – единственно правильный в его эволюции. Но, как себе представить это Светлое Далекое, если там ещё никто не был? Вот, в чём вопрос. И какими психологическими качествами должен обладать Человек Будущего? Это следует чётко себе представлять, что бы

знать, к чему стремиться. Это и будет психологической «нормой» для людей. То есть Человеками с большой буквы нам ещё только предстоит стать в будущем. Именно поэтому, понятие «норма» в психологии до сих пор ещё конкретно не определена, так как современного среднестатистического человека нельзя считать психологически нормальным.

Духовно-нравственной нормой поведения и соответственно всех психических процессов Человека должно быть исполнение Космических Законов Гармонии и Законов Духовного Развития [1; 7]. Современные учёные физики-информациологи признают первенство сознания Живого Потока Эволюции над индивидуальным и общественным сознанием материальных форм, коей является и человек. Экспансия человека во Вселенной характеризуется: вектором эволюции; ростом духовности, как процесса уплотнения информации высшего порядка, что проявляется снижением агрессии людей; сознательным подавлением негативных и умножением позитивных реактивных комплексов. Иерархия смысла есть схождение его по иерархии идей, не несущих агрессию, идей с врожденным критерием Гармонии в Живом. Тяга к трансценденту не есть иллюзия свободы и любви. Это – естественная тяга к неограниченной свободе Духа – скрытого качества Живого Потока, обещающего выигрыш для всех, переход на более высокий уровень сознания. Одухотворённость – антагонист агрессии – является регулятором продолжительности жизни [6]. Эволюция человечества находится ещё только в самом начале. Высокодуховными людьми мы ещё не были, поэтому «психологическая норма» для человека находится в будущем, и приближались к ней лишь единицы, то есть статистически недостоверное меньшинство. Именно этим можно объяснить отсутствие понятия «норма» в психологии сегодня, ибо её люди ещё просто не достигли.

Духовность не есть уровень образованности, интеллекта, количества технических знаний, характерных разуму и не есть культура, что очень часто путают современники, ибо культура может быть бездуховной и духовность бескультурной [1; 7]. Культура представляет собой внешние проявления в жизнедеятельности человека, а духовность – внутренние, так как общеизвестно, что современный человек думает одно, говорит другое, а делает третье, то есть духовность и культура часто не соответствуют друг другу.

Духовность – это неспособность человека даже подумать плохо о любом другом человеке и способность принимать любую реальность (все происходящие события) со смирением и благодарностью к Богу [7].

Представьте себе общество, состоящее из людей с различным уровнем интеллекта, но высокодуховных, то есть любящих всех и вся, заботящихся и поддерживающих друг друга, как родных братьев и сестёр. Будет ли там место преступникам и, тем более, гениальным злодеям? ... Конечно же, нет! Повышение духовности независимо от уровня развития интеллекта ведёт человечество к светлому будущему. Следует это иметь в виду при разработке современной идеологии россиян и при разработке программ обучения в школе и ВУЗах, где всё внимание пока сосредоточено на развитии умственных способностей детей и подростков и вовсе не уделяется внимания духовному развитию личности.

Сегодня в России нет никакой идеологии, отмечается резкое падение морали и нравственности. Все добивались различных видов свобод, то есть снятия всяких запретов и ограничений, в том числе и морально-нравственных. Свободу людям дали, а что с ней делать не научили. Поэтому каждый распоряжается ей, как ему вздумается и в первую очередь, конечно же, в угоду своему эгоизму, дабы больше иметь материальных ценностей, выше занять положение в обществе, «прихватизировать» большой кусок российской экономики и т. д. Но всех этих благ можно добиться только за счёт окружающих, расталкивая всех локтями и идя по головам других. Получился естественный своеобразный экзамен на духовную зрелость людей. И подавляющее большинство его не выдерживают. Многие спутали свободу с безнаказанностью и вседозволенностью, отбросив все общественные морально-нравственные нормы, существовавшие при социализме.

Свобода в словаре Ожегова: «1. В философии: возможность проявления субъектом своей воли на основе осознания законов развития природы и общества. 2. Отсутствие стеснений и ограничений, связывающих общественно-политическую жизнь и деятельность какого-нибудь класса, всего общества или его членов. 3. Вообще – отсутствие каких-нибудь ограничений, стеснений в чем-нибудь». Т. о., «что хочу, то и творю!»?

Нет, ни в коем случае человеку нельзя так понимать свободу, потому что он существо социальное. Человек может быть абсолютно свободным только лишь на необитаемом острове – где он один во всем мире – что хочет, то и делает, ибо никому не может доставить никаких неудобств – полная неограниченная свобода. Но если там окажутся всего лишь два человека, то непременно начнется ограничение свобод друг друга. Обязательно начинают вырабатываться правила совместного проживания, обязательные для обоих членом микросоциума: что можно делать, а что недопустимо! Поэтому в любом обществе

устанавливаются определенные нормы и правила поведения, за нарушение которых следует моральная, дисциплинарная, административная, материальная, уголовная ответственность. Т. о., человек свободен только в выборе творить добро, но не имеет никакого права причинять зло окружающим. Поэтому полная свобода для человека – это от лукавого! Допустимо употреблять слово «свобода» только с конкретными уточнениями: от кого, от чего, с какой целью и т.д.

Современные историки и философы считают, что В. И. Ленин «Моральный кодекс строителя коммунизма» списал из Библии, перефразировав Заповеди Божьи, убрав специально для атеистов все религиозные термины и объявил религию «опиумом для народа». По-своему были правы и первый, и вторые, и третьи, так как вышеозначенный Кодекс действительно ориентировал россиян на воспитание в людях в первую очередь альтруизма: взаимоуважение, равенство, братство, счастье и свобода всех без исключения граждан от любого насилия и унижения. Этот грандиозный гуманистический опыт в истории человечества доказал незыблемость Закона Божьего для людей, ибо независимо от социально-экономического уклада общества, оно опирается в своём законотворчестве на Заповеди Божьи. Ибо весь мир был и остаётся верующим, кроме бывших стран социалистического лагеря. Но, где он сегодня? И сколько времени просуществовал? Семьдесят три года для России – это мгновение в историческом масштабе, робкая попытка воплотить в жизнь «фантазии кремлёвского мечтателя». Так, может быть, «атеизм» и «научный коммунизм», которые изучались во всех институтах и университетах, а религия была объявлена «опиумом для народа», наоборот оказались мистикой и фантастической выдумкой, а Бог вполне реален и существует вечно, как и вера в Него была и остаётся для людей непреходящей ценностью, смыслом всей их жизни. Скорее всего, это так и есть: лиши человека веры и теряется всякий смысл дальнейшего существования его на Земле.

Таким образом, никакой новой морали для России не следует придумывать, всё давно уже людям прописано и известно. Заповеди Божьи являются лучшими духовно-нравственными принципами любого человеческого общества. Остаётся лишь взять и исполнить!

Психически нормальный Человек должен иметь в себе следующие добродетели: духовность, альтруизм, эмоциональная отзывчивость, аккуратность, интеллигентность, вежливость, дружелюбие, безгрешность, дисциплинированность, доверие окружающим, благодарность, благородство, бескорыстность, бесстрашие, жертвенность, оптимизм, жизнерадостность, за-

ботливость, любовь (к родине, к природе, к животным, ко всем людям), мудрость, милосердие, миролюбие, мужество, надёжность, нежность, ответственность, открытость, общительность, откровенность, искренность, покаяние, послушание, правдивость, преданность, порядочность, прямота, решительность, самостоятельность, скромность, служение людям, смирение, справедливость, старательность, стойкость, стремление к гармонии, стремление к истине, стремление к совершенству, стремление помочь другим, сочувствие, сострадание, сдержанность, супружеская верность, тактичность, твёрдость характера, творчество, терпеливость, трудолюбие (усердие), уважение к людям, понимание других людей, уверенность, умение прощать (незлопамятность, прощение, снисходительность к слабостям других), умение радоваться, умение фантазировать, чувство юмора, умеренность во всём, честность, честь, человеколюбие, чистоплотность, чистота (слов, помыслов, мыслей, эмоций), чуткость, щедрость [3; 5; 7]. Психологи широко используют эти дефиниции при тестировании клиентов и приходят к заключению, что до должного духовного развития личности людям ещё далеко.

Но именно к этой норме психического развития личности следует устремиться всем сегодня живущим на Земле людям, чтобы стать Человеками с большой буквы! Чтобы воспитать в себе человеколюбие, нужно полюбить всех и вся! Счастье человека заключается в том, чтобы быть полезным обществу, жить для других! Ибо эгоист всегда оказывается глубоко несчастным человеком, а чувство никчемности ведет к суициду.

Выводы. Сложность понятия «норма» в психологии состоит в том, что психику среднестатистического человека современного общества нельзя считать нормальной.

Исторический опыт показывает, чем демократичнее институты власти, тем больше преступлений и преступников. Нарастающая преступность стала реальной угрозой безопасности современного мира.

Преступное поведение определяется несколькими мотивами, находящимися друг с другом в сложных иерархических соотношениях. Одним из ведущих является мотив самоутверждения. Преступное поведение преследует глубоко эгоистические цели и усиливает самость, эгоцентризм, гордыню людей. Чем больше развит интеллект у такого индивида, тем продуманнее, хитрее и изощрённее будет спланировано и совершено преступление. Соответственно оно будет и менее раскрываемым. История человечества изобилует примерами множества гениальных злодеев.

В современном обществе налицо значительное развитие интеллекта и полное падение морали, нравственности и духовности. Огромный интеллект при низкой духовности порождает гениальных злодеев и ведет человечество к катастрофе.

Духовность и интеллект человека не коррелируют друг с другом. Это различные понятия, поскольку связаны с совершенно разными психологическими конструктами. Развитие умственных способностей человека и научно-технический прогресс, при резком падении нравственности, ведет человечество к гибели современной цивилизации.

Следует помнить, что любой человек сам в течение жизни «делает себя» эгоистом или альтруистом, но эти психологические особенности передаются его потомкам по наследству и более ярко проявляются у них.

Сегодняшняя свобода для россиян, спутанная с безнаказанностью и вседозволенностью, – естественный своеобразный экзамен на духовную зрелость, который подавляющее большинство не выдерживают.

Духовное развитие личности независимо от уровня развития интеллекта ведёт человечество к светлому будущему. Никакой новой морали для России не следует придумывать, всё давно уже людям прописано и известно, лучшими духовно-нравственными принципами любого человеческого общества являются Заповеди Божьи. Остаётся лишь взять и исполнить!

Чтобы стать Человеками с большой буквы следует воспитать в себе человеколюбие, нужно полюбить всех и вся. Счастье человека заключается в том, чтобы быть полезным обществу, жить для других.

Эволюция человечества находится ещё только в самом начале. Высокодуховными людьми мы ещё не были, поэтому «психологическая норма» для человека находится в будущем, и приближались к ней лишь единицы. Именно этим можно объяснить отсутствие понятия «норма» в психологии сегодня, ибо люди её ещё просто не достигли.

Психически нормальный Человек должен быть высокодуховным, альтруистом, исполняющим Законы Гармонии с окружающим миром и Заповеди Божьи не на словах, а на деле – к этому следует и стремиться.

Библиографический список

1. Агни-Йога. – В 6 т. – М. : Русский Духовный Центр, 1992. – 2064 с.
2. Антонян Ю. М., Еникеев М. И., Эминов В. Е. Психология преступника и расследования преступления.- М., 1996.
3. Библия. – М. : Всесоюзн. совет евангельских христиан, 1985. – 1319 с.

4. Еникеев М. И. Основы общей и юридической психологии : учебник для вузов. - М. : Юристъ, 1996.
5. Клиническая психология в социальной работе : учебное пособие для вузов / под ред. Б. А. Маршнина. – М. : Изд. Центр «Академия», 2002.
6. Мирошниченко Г. Г. Принцип духовного максимума Вселенной // Вестник новых медицинских технологий. – 1996. – Т. III. – № 4. – С. 20–21.
7. Последний Завет. – С-Пб.: Изд. Общ-ва Ведической Культуры, 1996. – 805 с.
8. Психогенетика : учебник / под. ред. И. В. Равич-Щербо. – М. : Аспект Пресс, 2003. – 447 с.
9. Розин В. М. Психология для юристов : учебные пособия для высшей школы. - М. : Дом «Форум», 1997.
10. Черносвитов Е. В. Социальная медицина : учеб. пособие для вузов. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 254 с.
11. Черносвитов Е. В. Социальная медицина. – М. : Академический Проект; Екатеринбург : Деловая книга, 2003.
12. Эфроимсон В. П. Генетика этики и эстетики. – М., 1995.

СЕМЬЯ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

Е. А. Доброгорская
Детский сад № 2-ОВ, г. Стерлитамак,
Республика Башкортостан, Россия

Summary. This article opens the concept of a family in the modern world, gives its characteristic. As a result of an analysis, an author shows the influence of various social factors on family institute.

The article is recommended to preschool teachers of different educational institutions, parents and all those, who are interested in problems of the modern family.

Key words: family institute; marriage; children; social factors; society; government; country.

Семья – это часть общества. По определению А. И. Антонова, семья – общность людей, основанная на единой общественной деятельности, связанных узами супружества, родительства и родства, осуществляющая воспроизводство населения и преемственность семейных поколений, а также социализацию детей и поддержку существования членов семьи.

В настоящее время институт семьи испытывает огромные трудности, связанные с экономической обстановкой в стране, социальными переменами в обществе (борьба за главенство в семье, современная эмансипация женщин), моральным характером отношений, боязнью брака и многое другое. Это привело к тому, что семья и семейное воспитание стали приоритетами государственной политики России, что находит отражение в законодательных актах. Исходя из всего этого, можно наблюдать,

что молодые люди более серьёзно и вдумчиво подходят к браку и созданию семьи, уважительно относятся к детям и традиционные браки наших дедушек и бабушек, «потому что время пошло», канули в лету.

Я как молодой педагог, общаюсь со своими друзьями, наблюдаю за молодыми родителями своих воспитанников, могу сказать, что на создание семьи и рождение детей в современном мире огромное влияние имеет политическая обстановка в стране.

Ни для кого не секрет, что за последние 10 – 15 лет браки «постарели». Молодые люди создают семью только после того, как решили профессиональные, материальные, жилищные и другие проблемы. И это абсолютно нормально. Никто не хочет, чтобы их дети в чём-то нуждались, никто не хочет работать простым строителем или учителем. А всё почему? Потому, что вокруг наше правительство и наше начальство на работе, наши родители кричат, что мы живём в мире рыночной экономики, все должны учиться зарабатывать. Очень прискорбно наблюдать и слышать в педагогической сфере, что педагоги должны уметь продавать свои услуги, что в настоящее время их заработная плата должна складываться из процентной ставки за основную деятельность и деятельность, направленную на оказание платных услуг населению. И все забывают истинное значение педагога, истинное значение семьи в воспитании своего ребёнка.

Всё большей популярностью пользуются альтернативные формы брака: нерегистрируемые браки (сожитительство). Это своего рода удобная «подножка», с которой можно при случае соскочить. Молодые люди не уверены в себе, возникает какая-то психологическая проблема и либо она пропадает при появлении детей, когда возникает документальная трудность, либо растёт число внебрачных детей.

Социологи обеспокоены снижением у населения потребности в детях. Слабая социальная защищённость, материальные трудности, испытываемые в семье в настоящее время, привели к формированию нового типа семьи – бездетной.

Часто наблюдаются в семьях молодые мамы и пожилые папы. Спрашивая, в чём причина разновозрастных браков, нахожу следующий ответ. Девушка «ищет» в спутнике опору, материальную поддержку, положение в обществе иногда для поощрения своего самолюбия, и в малой степени заботясь о благополучии своего будущего потомства. Из-за чего всё это происходит? Нередко услышишь ответ, соглашаясь с ним, что из-за нестабильной экономической ситуации в нашей стране, социальной незащищённости государством.

Таким образом, большинство современных семей – это родители и максимум двое детей, которые посещают образовательные заведения, в то время как их родители зарабатывают деньги для светлого будущего своих чад. Редко встретишь семьи, которые целиком «растворяются» в своих детях, заботясь о том, какие личности из них вырастут, какими человеческими качествами они будут обладать. Поэтому на педагогах лежит огромная ответственность за воспитание будущего населения.

Библиографический список

1. Антонов А. И. Семья как институт среди других социальных институтов// Семья на пороге третьего тысячелетия. – М., 1995. – С. 182–198.
2. Антонов А. И., Борисов В.А. Кризис семьи и пути его преодоления. Научный доклад. – М., 1990.
3. Зверева О. Л., Ганичева А. Н., Кротова Т. В. Семейная педагогика и домашнее воспитание детей раннего и дошкольного возраста : учебное пособие.- М. : ТЦ Сфера, 2009. – 256 с.

СЕМЬЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

Р. С. Насырова

**Средняя общеобразовательная школа № 21, г. Салават,
Республика Башкортостан, Россия**

Summary. In this article the concept of «family», actual problems of formation of the family in the modern society. The article deals with urgent problems of the development of the family.

Key words: family; marriage; relationship; marriage.

Происходящие в России процессы изменения повседневной жизни россиян в ходе трансформации российского общества затрагивают процессы, сопряженные с трансформацией института семьи и определяющие так называемую демографическую модернизацию. Для которой характерно, что «все помыслы человека сосредоточены на самореализации, свободе выбора, личном развитии и индивидуальном стиле жизни, эмансипации, и это находит отражение в формировании семьи, установках в отношении регулирования рождений и мотивах родительства». Будучи связанным с нуклеаризацией семьи, увеличением возраста вступления в брак и отсрочкой в рождении детей, модификацией форм брака и родительства, этот процесс актуален для большинства стран мира. Для обозначения этих изменений и описания состояния института семьи используются разнообразные термины: кризис, эволюция, модернизация, трансформация. С нашей точки зрения, более обосно-

ванно говорить не столько о кризисе семьи, сколько либо о кризисе института брака, что более узко, либо о трансформации семьи при отсутствии нормативных ее моделей. Ведь, как показывают исследования и в России и за рубежом, несмотря на модификацию ценностных установок, в частности рост ценности индивидуализма, значимости карьеры и самореализации, семья не перестает быть не просто важной, но очень важной ценностью. Семейная ситуация способна определять поведение индивида во всех остальных сферах – способствовать или препятствовать трудовой активности, стимулировать тот или иной тип потребления, определять психологическое самочувствие человека и тем самым влиять на состояние его здоровья. Непременным элементом общества является такая социальная группа, как семья.

Семья – это исторически конкретная система взаимоотношений между супругами, родителями и детьми, как малой группы, связанной брачными или родственными отношениями.

Первоначальную основу семейных отношений составляет брак. Брак – это исторически меняющаяся форма отношений между мужчиной и женщиной, посредством которого общество упорядочивает и санкционирует их половую жизнь и устанавливает их супружеские права и обязанности. Однако, семья представляет собой более сложную систему отношений, чем брак, т. к. объединяет не только супругов, их детей, но и других родственников. Семья – это общность людей, основанная на трединых отношениях «супружества – родительства – родства».

Поэтому семью, в строгом смысле слова, не следует сводить только к супружеству, партнёрству, или сожителству. Их чаще называют «семейные группы». Семья – не брачная группа, а социальный институт, т. е. система связей и взаимодействий между членами семьи, выполняющих функцию воспроизводства населения и регуляции отношений между полами, родителями и детьми.

Понятие семьи имеет социальный, а не юридический характер. В связи с этим в правовых актах понятие семьи связано с установлением круга лиц, образующих ее состав.

Семья – малая группа, развивающаяся и функционирующая по своим законам. Она зависит от общества, существующего политического строя, экономических, социальных и религиозных отношений. И одновременно семья – относительно самостоятельная ячейка общества.

Брак представляет собой начало и ядро семьи. Характер супружеских отношений зависит прежде всего от того, какие мотивы обусловили заключение данного брачного союза. Воздействие на семью экономического базиса общества и всего со-

циального бытия в значительной степени осуществляется через мотивы и опосредуется ими. Если брак многие ученые определяют как санкционированную обществом социально и личностно целесообразную устойчивую форму половых отношений, то семья — малая социальная группа, основанная на единой общесемейной деятельности, связанная с узами супружества — родительства — родства.

С развитием общества изменяются брак и семья. Семья выполняет ряд функций, обеспечивающих жизнедеятельность общества. Важнейшими из них, по мнению большинства специалистов, являются репродуктивная, воспитательная, хозяйственно-экономическая и рекреационная.

1. Репродуктивная функция — это воспроизводство себе подобных. Чтобы человеческий род не прекратил свое существование, общество не превратилось в интернат для престарелых, уровень населения не снизился, необходимо, чтобы в каждой российской семье было не менее 2-3 детей. Социально-демографическая обстановка в России вызывает большое опасение за ее будущее. Население не только катастрофически стареет, но просто вымирает. Общество испытывает на себе тяжелейший прессинг политических и экономических проблем. Обнищание народа, резкое снижение уровня жизни, структурные процессы перестройки промышленности и связанное с этим вынужденное высвобождение трудовых ресурсов, потери в заработках и престижности профессии — эти и многие другие невзгоды сегодняшней реальной жизни тяжелым бременем лежат на обществе и семье как его ячейке.

К проблемам современного общества, сдерживающим деторождение, можно отнести и ранние браки, составляющие категорию риска и дающие половину всех разводов. Ранний брак, за редким исключением не дает им возможность завершить образование, приобрести профессию, а соответственно, лишает шанса занять более престижное и высокооплачиваемое положение. Нехватка денег, проблема с жильем, нежелательная беременность и роды — все это усугубляет неустойчивое положение молодой семьи, приводящее к разводу.

Другая сторона проблемы рождаемости — внебрачные дети. Большинство таких новорожденных прямо из роддома отправляются в дома малютки, так как мамы от них просто отказываются.

Положение женщин-работниц, особенно матерей-одиночек таково, что им нелегко прокормить хотя бы одного ребенка, а женщине — безработной и самой прожить на пособие по безработице практически невозможно. Фактически семьи до минимума ограничивают репродуктивную функцию.

2. Воспитательная функция семьи не может быть заменена никаким другим институтом. По мысли Аристотеля, «семья есть первый вид общения» и важнейший элемент государственного устройства, где счастливая жизнь должна строиться в соответствии с добродетелью и законодательством о браке, обеспечивающем рождение здоровых детей, прописывающем пути воспитания будущих граждан.

Однако воспитательная роль семьи снижается. Причины этого явления мы обозначили. Кроме того, снижение воспитательной роли семьи обусловлено происходящими в ней переменами. В современной семье формально супруги равны. Но большая часть забот лежит фактически на женщине, в том числе и воспитание детей. В этом есть немало и плюсов, и минусов. Часто встречаются семьи, где дети просто предоставлены улице, самим себе или стремятся делать бизнес мойкой машин, сбором бутылок и т. д., забывая об учебе в школе.

Социологи называют несколько типов семейного воспитания:

- детоцентризм семьи выражается в чрезмерном обожании своего чада, особенно когда один ребенок. Из такого дитя чаще вырастает эгоист, не приспособленный к практической жизни человек;
- профессионализм — родители перекладывают заботы по воспитанию на детские сады, школы, училища. В будущем из такого ребенка может вырасти холодный молодой человек, чуждый ласк к родителям, старшим;
- прагматизм — все воспитание направлено на формирование таких качеств, как уметь жить, видеть прежде всего материальную выгоду.

Объективные условия, сложившиеся в современной России, пропагандируемые духовные ценности, способствуют воспитанию такого типа личности. Насаждаемый индивидуализм может способствовать войне каждого против всех.

Очень обширна хозяйственно-экономическая функция семьи. Она включает широкий спектр семейных отношений: ведение домашнего хозяйства, бюджета, организация потребления и досуга и т. д. Велико значение семьи в организации потребления и быта. В ней не только удовлетворяются, но отчасти и формируются материальные потребности человека, создаются и поддерживаются определенные бытовые традиции, осуществляется взаимопомощь в ведении домашнего хозяйства.

3. Восстановительная функция. Специалисты утверждают, что хорошая семья — это половина успеха в карьере, бизнесе, учебе и т. д. Мы живем в условиях гонки за лидером. Чтобы стоять на месте, надо быстро бежать. Бегут все. И чтобы каждый день преодолевать эту марафонскую дистанцию, надо быть в

хорошей форме. Форма восстанавливается и поддерживается в хорошей семье. Она должна стать местом отдохновения и вдохновения, уверенности в себе, нужности близким создать очень важное для предприимчивого человека чувство психологического комфорта, сохранить высокий жизненный тонус.

4. Рекреационная функция семьи проявляется тем эффективнее, чем выше культура семейно-брачных отношений. Здесь мы выходим еще на один аспект проблемы — культуры семейной жизни как части культуры (духовной, нравственной и т. д.) общества. В этой сфере общества, как и во многих других, мы видим если не регресс, то застой. Общая «варваризация» нравов очень болезненно сказалась на семье. Усилились негативные тенденции в ее функционировании. Растет число разводов, обездоленных детей.

Таким образом, под семьей понимается союз лиц, основанный на браке или родстве, характеризующийся общностью быта, интересов, взаимной заботой, помощью и моральной ответственностью. С течением времени происходят изменения в функциях семьи: одни утрачиваются, другие появляются в соответствии с новыми социальными условиями. Повысился уровень терпимости к нарушениям норм поведения в сфере брачно-семейных отношений. Развод перестал рассматриваться как наказание за недостойное поведение в семье. В современных социально-экономических, социокультурных условиях наблюдается спад социально-значимых ценностных ориентаций у семьи, а также нравственная деградация общества.

Библиографический список

1. Алешина Ю. Е. Цикл развития семьи: исследования и проблемы // Журнал-вестник московского университета. – 2008. – № 5. – 239 с.
2. Антонов А. И., Медков В. М. Социология семьи. – М. : Инфра-М, 2007. – 640 с.
3. Гаспарян Ю. А. Семья на пороге 21 века. – С-Пб. : Питер, 2008, 183 с.
4. Демидов Н. М. Основы социологии и политологии. – М. : «Академия», 2008. – 279 с.
5. Институт семьи: проблемы становления и развития в современном мире : сб. науч. статей / под ред. П. Д. Павленка. – М. : МГУС, 2004. – 312 с.

СЕМЬЯ И РЕБЕНОК: ВОЗРАСТНАЯ ДИНАМИКА ОТНОШЕНИЙ

Н. В. Багулина

Центр психолого-медико-социального сопровождения
«Взаимодействие», г. Москва, Россия

Summary. This article discusses the interaction of parents and children at different stages of child development. The position taken by the parents towards the child from infancy to adolescence, largely determines the well-being of children in adult life.

Key words: family; child; childhood; the early age; pre-school age; adolescence; youth age.

Становление родительства – тонкий, интимный, личностный процесс, он может быть осложнен или даже нарушен. Среди множества факторов, затрудняющих этот процесс, можно назвать психическое или соматическое нездоровье родителей, мотивационную, когнитивную, поведенческую неготовность матери (отца) к осуществлению родительской роли, личностные особенности, нарушения внутрисемейной коммуникации, приоритет других ценностей над родительскими.

Замечено, что позиция отца в своем формировании по времени несколько отстает по сравнению с материнской. Наибольшее значение для ее складывания имеет отношение к жене – любовь, уважение, нежность, разделенность чувств. Позиция других членов семьи – старших братьев и сестер, бабушек и дедушек – также небезразличны для создания благоприятной ситуации развития малыша.

Рассмотрим динамику взаимоотношений в семье на разных этапах развития ребенка.

Младенчество. В первый год жизни родители не только ухаживают за ребенком, но и вступают в эмоциональное общение с ним. Обмениваясь выражениями внимания, радости, интереса и удовольствия от взаимодействия, мать и ребенок находятся в ситуации неразрывного эмоционального единства. При неблагоприятных условиях в семье возникают своеобразные искажения контакта ребенка со взрослым. Он слишком боязлив, длительно адаптируется, присматривается или, наоборот, мгновенно, некритично, даже навязчиво вступает во взаимодействие с любым незнакомым человеком. В дальнейшем наблюдаются разнообразные эмоциональные и волевые нарушения, трудности установления избирательных контактов с близкими людьми.

Гармоничные, эмоционально принимающее, поддерживающее родительское отношение способствует формированию у

ребенка доверия к окружающему, интереса к материальному миру, усвоению форм взаимодействия с другими.

Ранний возраст. Мать (отец) поддерживает и одобряет попытки самостоятельного передвижения ребенка. Самые главные достижения в психическом развитии в раннем возрасте связаны с освоением социальных функций и способов действия с предметами. Взрослый выступает как субъект ситуативно-делового общения, сотрудничества, как образец для подражания, руководитель, контролер, а также источник эмоциональной поддержки. Второй-третий годы жизни – сензитивный период для речевого развития. Важно создавать благоприятные условия для понимания чужой речи и формирования собственной активной речи ребенка.

Дошкольный возраст – это сензитивный период развития образного познания окружающего мира: восприятия, наглядно-образного мышления, воображения; осмысления законов физического и социального мира, исходная форма теоретического мышления ребенка, формирования любознательности. Взрослый сохраняет свое центральное положение в мире ребенка, который стремится подражать ему и одновременно испытывает потребность в уважительном и серьезном к себе отношении. Родитель выступает как эрудит, источник познания, партнер по обсуждению причин и связей в мире природы и техники.

Младший школьный возраст. Переход к школьному обучению сопровождается существенной перестройкой всей социальной ситуации развития ребенка, расширением круга значимых лиц. Центральной фигурой в школьной жизни ребенка становится учитель, который выступает как представитель общества, предъявляющий обязательные для выполнения требования. В этот период безусловная родительская любовь подвергается испытанию первыми многочисленными школьными трудностями. Близким необходимо построить новую гармонию взаимоотношений с ребенком – школьником, помочь ему в преодолении трудностей адаптации к школе (режиму дня, новому коллективу, школьным правилам и ограничениям).

Подростковый возраст. В этот период приходится отказаться от «детских» форм контроля, предоставить некую свободу действий подростку. В связи с этим велико значение родительского примера, избираемых стратегий преодоления трудностей. Необходимо способствовать формированию нового уровня самосознания, способности к познанию себя как личности и избирательности интересов.

Юношеский возраст. Этот период характеризуется некоторым дистанцированием молодежи от родителей. Отношения с детьми все более теряют иерархический характер, превраща-

ются в более равноправные. Этот процесс может пройти с меньшими осложнениями, если родители настроены на принятие изменений, своевременно поощряют претензии юношей и девушек на самостоятельность.

Библиографический список

1. Прохорова О. Г. Основы психологии семьи и семейного консультирования. – М. : ТЦ Сфера, 2005.

ВНУТРИСЕМЕЙНЫЕ ОТНОШЕНИЯ И ИХ ВЛИЯНИЕ НА РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА

Р. Р. Никифорова, Е. М. Ульянова
Средняя общеобразовательная школа № 85,
г. Ульяновск, Россия

Summary. Article shows that the role of the family in the child's life immeasurably high in importance. All his life must pass in the family. A child living in a family going through a whole range of emotions and relationships in it. This leaves a mark on his soul.

Key words: family; child; education; development; personality; love; stability.

Огромное влияние на развитие человека оказывают родители, семья, детство. В семье обычно проходят первые, решающие для становления, развития и формирования годы жизни человека. Ян Амос Каменский рассуждал: «Если родители научат своих детей есть, пить, ходить, говорить, украшаться одеждами, то тем более они должны позаботиться о передаче детям мудрости». А в «мудрости» важнейшим является, во-первых, познание действительного мира, во-вторых – «умение осторожно и разумно управлять самим собой». Семья во многом определяет круг его интересов и потребностей, взглядов и ценностных ориентаций. В семье закладываются нравственные, социальные качества. От воспитательного воздействия семьи, от того, какие качества будут развиты, сформированы, зависит будущее ребёнка.

Цель и мотив воспитания ребёнка – это счастливая, полноценная, творческая, полезная людям жизнь этого ребёнка.[2] Задачей семейного воспитания является формирование таких качеств и свойств личности, которые помогут достойно преодолевать трудности и преграды, встречающиеся на жизненном пути. Ведь жизнь полна неожиданностей. Развитие интеллекта и творческих способностей, познавательных сил и первичного

опыта трудовой деятельности, нравственных и эстетических начал, эмоциональной культуры и физического здоровья детей – всё это зависит от семьи, от родителей, и всё это составляет главную цель семейного воспитания.

Определённый педагогический опыт есть у каждого, так как на воспитание собственных детей переносится опыт, усвоенный с детства от своих родителей, от бабушек и дедушек. Все самые важные процессы начального воспитания происходят в семье – всё начинается с раннего детства. Согласно З. Фрейду и А. Фрейду, мать выступает для ребёнка, с одной стороны, как первый и самый важный источник удовольствия, как первый объект либидо, а с другой – как первый законодатель и «контролёр».

В настоящее время имеется немало исследований, в которых анализируются различные аспекты влияния семьи на ребёнка. Многие авторы выделяют в качестве ведущего фактора, влияющего на развитие личности ребёнка, внутрисемейные отношения, всякое серьёзное отклонение от нормы которых означает ущербность, а зачастую и кризис данной семьи, её воспитательных возможностей. В. Я. Титаренко пишет о том, что внутренние семейные отношения обладают уникальными характеристиками, которые делают семейное воспитание наиболее адекватной формой воспитания. Особую роль они играют в раннем возрасте, так как выступают в форме межличностных отношений, осуществляющихся в процессе непосредственного общения.

Огромный вклад в развитие представлений о специфике отношений между детьми и родителями внесла теория классического психоанализа. Как известно, психоанализ был первой теорией, в которой отношения между ребёнком и родителем рассматривались в качестве главного фактора детского развития.

Семейное воспитание начинается, прежде всего, с любви к ребёнку. Педагогически целесообразная родительская любовь – это любовь к ребёнку во имя его будущего, в отличие от любви во имя удовлетворения собственных сиюминутных родительских чувств. Очень важно для ребёнка является то, что он растёт и даже «расцветает» в атмосфере благожелательности и доброты. Воспитание должно быть окрылением, окрылять ребенка нужно признанием, симпатией и сопереживанием, сочувствием, улыбкой, восхищением и поощрением, одобрением и похвалой [1]. «Трудные» дети – это результат семейных травм: конфликтов в семье, недостатка родительской любви, родительской жестокости, непоследовательности в воспитании. Дети нередко усваивают не только положительные, но и отрицательные образцы поведения родителей, если старшие в семье призывают к честности, а сами лгут, к сдержанности, а сами вспыльчивы и

агрессивны, то ребенку предстоит сделать выбор, и он всегда в этих условиях будет протестовать против требований вести себя образцово, если родители сами этого не делают [4].

Наблюдения из личного опыта учителя начальных классов показывают, что ребёнок, находящийся в неблагополучной семейной среде, снижает успеваемость, становится раздражительным, конфликтным, растерянным. У него снижается самооценка, он становится эмоционально не стабильным.

Особенности взаимодействия ребёнка с родителями, степень их отзывчивости, наличие эмоциональных связей и отношений привязанности оказывают влияние на протяжении всего периода детства, так и в дальнейшей жизни, являются своеобразным эталоном построения его отношений с другими людьми. Поэтому так важно, чтобы у каждого ребёнка были отец и мать.

Но если в семье только один родитель? Каковы социально-психологические последствия воспитательного влияния такой семьи на формирование личности ребёнка? Как правило, в неполных семьях отсутствуют отцы. Дефицит мужского влияния в неполных семьях проявляется в виде:

- нарушений развития интеллектуальной сферы (страдают аналитические и пространственные способности ребёнка за счёт развития вербальных);
- недостаточно чёткого осуществления процесса половой идентификации мальчиков и девочек;
- затруднений обучения подростков навыкам общения с представителями противоположного пола;
- формирования избыточной, патологической привязанности к матери.

Для полноценного развития интеллекта ребёнка очень важно, чтобы в его окружении начиная с раннего детства, встретились оба типа мышления: и мужской, и женский. Отсутствие отца в семье, с чем бы оно ни было связано, отрицательно сказывается на развитии интеллектуальных способностей, как мальчиков, так и девочек.

Семья выступает фактором воспитания ещё и потому, что является организатором разнообразных видов деятельности детей. От рождения ребёнок, в отличие от многих представителей животного мира, не обладает умениями, которые обеспечат его самостоятельную жизнь. Его взаимодействие с миром организуют родители и другие члены семьи. В этом заложен большой педагогический смысл, ибо даже ребёнок, которому посчастливилось родиться в благоприятной среде, не сможет полноценно развиваться, если он ограничен или лишён активного взаимодействия с ней. Дело в том, что сам по себе он не овладевает

средствами освоения, усвоения и присвоения тех достижений культуры, которыми он окружён. В семье начинается приобщение ребёнка к различным видам деятельности: познавательной, предметной, игровой, трудовой, учебной, а также деятельности общения. Первоначально взрослые действуют с ребёнком совместно, стимулируя и подкрепляя его активность. Но по мере того, как ребенок овладевает отдельными действиями, представляется возможность организовать его деятельность как совместно-разделённую со взрослым.

Воспитательный процесс в семье не имеет границ, начала или конца. Родители для детей – это жизненный идеал, ничем не защищённый от детского пристального глаза. В семье координируются усилия всех участников воспитательного процесса: школы, учителей, друзей. Семья создаёт для ребёнка ту модель жизни, в которую он включается. Встречается немало хороших семей, сознающих эту высокую родительскую миссию. Влияние родителей на собственных детей должно обеспечивать их физическое совершенство и моральную чистоту. Каждый ребенок невольно и неосознанно повторяет своих родителей, подражает папам и мамам, бабушкам и дедушкам. Именно дети несут в себе заряд той социальной среды, в которой живёт семья [3].

Закон РФ «Об образовании» поставил на первое место такую двуединую задачу перед семьёй и школой, как развитие личности ребёнка, сохранение и укрепление его физического и нравственного здоровья. Решать эту задачу следует ежедневно, ежечасно, ежеминутно. Поэтому очень важно убедить родителей, что семейное воспитание – это не мораль и нотации, а весь образ жизни мыслей родителей, это постоянное общение с детьми в условиях соблюдения общечеловеческой морали, правил поведения и общения [5].

Таким образом, можно сделать вывод, что в процессе воспитания и развития личности ребёнка главенствующую роль играет семья. Каким будет ребёнок, благополучным или нет, зависит от родителей.

Библиографический список

1. Антонов А. И., Борисов А. Л. Кризис семьи и пути его преодоления. – М., 1990.
2. Баркан А. И. Практическая психология для родителей, или как научиться понимать своего ребенка. – М. : Аст-Пресс, 1999.
3. Блохина С. А. Роль семьи в развитии личности. – Челябинск, 2011.
4. Зубова Л. В. Роль семейной педагогики в становлении личности ребенка // Вестник ОГУ. – 2002. – № 7.
5. Василькова Ю. В., Василькова Т. А. Социальная педагогика. – М. : Академия, 1999.

ГЕНДЕРНЫЙ АСПЕКТ В ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Н. В. Баранова

**Детский сад комбинированного вида №4
«Колокольчик», г. Норильск, Красноярский край,
Россия**

Summary. This article points out that gender mainstreaming is a possible way of using health-technology and it plays a positive role in improving and creating a favorable psychological climate in children's groups. The purpose of gender mainstreaming in education is a deconstruction of the traditional cultural development of individual potential restrictions based on gender and the creation of conditions for maximum self-disclosure and abilities of boys and girls, which requires not just a change, and the development of new ways of teaching, excellent in quality, methods of organization of the educational process and pace from the traditional.

Key words: gender education; we consider how the complex psychophysiological problem; including the biological; psychological and social aspects.

Я представляю опыт работы по теме «Гендерный аспект в воспитании детей дошкольного возраста». Данной темой я занималась в течение двух лет. Представляемый опыт работы ориентирован на молодых педагогов и педагогов с большим педагогическим стажем, которые заинтересованы в улучшении взаимоотношений между мальчиками и девочками, формировании адекватной оценки представителей противоположного пола, вовлечении детей разного пола в совместную деятельность. В дошкольном учреждении мы сталкиваемся с трудностью реализации дифференцированного подхода к обучению и воспитанию дошкольников, из-за затруднений в стратегии воспитания мальчиков, так как педагоги в основном женщины. Осуществляя гендерный подход в воспитании, педагог может:

Во-первых, способствовать гендерному самоопределению, т. е. формировать у ребенка устойчивое представление: я – девочка, я – мальчик.

Во-вторых, воспитывать правильное полоролевое поведение.

В-третьих, влиять на гендерную социализацию детей, под которой понимается усвоение норм и правил поведения согласно представлениям о роли, положении в обществе и предназначении мужчины и женщины.

Актуальность опыта заключается в том, что в системе дошкольного образования возникают серьёзные проблемы по вопросам гендерного воспитания. В первую очередь это связано с тем, что в программно-методическом обеспечении дошкольных образовательных учреждений России мало учитываются ген-

дерные особенности. В результате этого содержание воспитания и образования ориентированно на возрастные и психологические особенности вообще детей, а не на мальчиков и девочек того или иного возраста.

В результате анализа психолого-педагогических исследований, проведенных в России и за рубежом, было установлено, что именно в период дошкольного детства у всех детей, живущих в разных странах мира, происходит принятие гендерной роли:

- к возрасту 2-3 лет дети начинают понимать, что они либо девочка, либо мальчик, и обозначают себя соответствующим образом;
- в возрасте с 4 до 7 лет формируется гендерная устойчивость: детям становится понятно, что гендер не изменяется: мальчики становятся мужчинами, а девочки – женщинами и эта принадлежность к полу не изменится в зависимости от ситуации или личных желаний ребенка.

Мы считаем, что формирование гендерной устойчивости обусловлено социокультурными нормами и зависит в первую очередь от отношения родителей к ребёнку, характера родительских установок и привязанности как матери к ребёнку, так и ребёнка к матери, а также от воспитания его в дошкольном образовательном учреждении.

По многим параметрам социального и эмоционального развития ребёнка решающую роль играют не только родители, но и сверстники, которые фиксируют нарушение не писанного гендерного кода и жестоко наказывают его нарушителей. Дети не приемлют в своём обществе поведенческих деприваций и нарушений в полоролевой идентификации. Причём женственных мальчиков отвергают мальчики, но охотно принимают девочки, и наоборот — маскулильных девочек отталкивают девочки, но принимают мальчики.

Наши наблюдения показывают, что в настоящее время обращение воспитателей ограничивается словом «дети», что не способствует идентификации образа Я ребенка с определенной социальной ролью. Поэтому первоочередной задачей является введение в жизнь дошкольных образовательных учреждений полоориентированных обращений к детям в тех ситуациях, когда это является уместным.

Усвоение в соответствии с полом содержания женской и мужской модели личности, формирование системы потребностей, интересов, ценностных ориентаций и определенных способов поведения, характерных для того или иного пола, т.е. процесс половой социализации, неотъемлемая часть общего процесса социализации, который протекает под влиянием

окружающих взрослых и сверстников. Позиция ребенка как представителя своего пола определяет специфику развития самосознания. Осознание своей половой принадлежности имеет важнейшее значение для развития личности: чувство тождественности со своим полом, стремление поддержать «престиж» своего пола в рамках социальных ожиданий определяют основополагающие позитивные достижения в развитии личности. Необходимо совершенствовать дифференциальный подход в воспитании девочек и мальчиков с учетом их психофизиологических особенностей.

Известно: дошкольный возраст – период, когда закладываются и формируются наиболее глубокие слои психики личности. Абстрактного ребенка нет. Есть конкретная личность мальчик или девочка. Исходя из этого, начало полоролевого воспитания следует отнести к дошкольному возрасту. В противном случае неизбежны отклонения. К чему они могут привести? К эмоциональному неблагополучию среди сверстников. А в дальнейшем – стать препятствием к выполнению семейных и общественных функций.

Наш опыт продемонстрировал, что именно при совместном воспитании мальчиков и девочек очень важной педагогической задачей является преодоление разобщенности между ними, организация совместных игр и других видов деятельности, в процессе которых дети могли бы действовать сообща, но в соответствии с гендерными особенностями.

Методологическую основу работы составили учёные, такие как Л. И. Божович, Л. А. Венгер, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин, которые рассматривают первые годы жизни как критически важный период для социального, интеллектуального и личностного развития. И что именно в детском возрасте у человека формируется самосознание и закладываются первые представления о самом себе, образуются устойчивые формы межличностного взаимодействия, моральные и социальные нормы.

Однако содержание работы с дошкольниками с учетом их гендерных особенностей разработано недостаточно, что, по мнению исследователей: С. А. Марутян, П. В. Плисенко, Т. А. Репиной, Л. Г. Таранниковой, Т.В. Бендас, приводит к отсутствию у детей специфических черт характерных для пола: мальчики порой лишены эмоциональной устойчивости, выносливости, решительности, девочки – нежности, скромности, терпимости, стремления к мирному разрешению конфликтов. В работах Т. А. Репиной выявлен факт разобщенности между девочками и мальчиками. В возрасте от 3 до 7 лет отмечается 91 % избирательных контактов со сверстниками своего пола и только

9 % – с детьми противоположного пола. Поэтому мы осуществляем поиск путей, которые способствовали бы дружбе и взаимодействию между девочками и мальчиками и вместе с тем не тормозили бы процесс половой дифференциации детей.

Механизмом полоролевого воспитания выступают средства, методы и формы.

Средства охватывают народные игры, сказки, пословицы, поговорки, колыбельные песни и т.д. В совокупности они способствуют овладению полоролевым опытом, ценностями, смыслом, способом поведения. Иными словами, обуславливают развитие нравственно-волевых качеств, которые характерны как для мальчиков, так и для девочек.

Методами выступают познавательные-развивающие этические беседы, специально организованные проблемные ситуации; игровые и реальные диалоги; театральные игры, имитационные, сюжетно - ролевые, драматизации, сюжетно-образные, символические, моделирующие жизненно значимые ситуации; (схемы), состязательные игры конкурсы, турниры-викторины, брейн-ринги).

Форма организации – деятельность игровая, интеллектуально-познавательная, рефлексивная, экспериментальная, проблемно-поисковая и др. Целостный процесс полоролевого воспитания представляет собой систему, которая выстроена согласно определенной логике.

Для работы с детьми младшего и среднего дошкольного возраста используются следующие технологии полоролевого воспитания:

1. Технологии, способствующие формированию представлений детей о различиях полов (физических, поведенческих и нравственно ценных)

В их число входят:

- специально организованные проблемные ситуации.
- моделирование жизненно значимых ситуаций
- Модель поведения для мальчиков
- Модель поведения для девочек

2. Технологии, способствующие овладению способами мужского и женского поведения.

В их число входят:

- Игры-занятия с куклами .
- Подвижные игры
- Схемы-действия
- Сюжетно-ролевые игры
- Моделирование ситуаций Я и моя семья.

3. Технологии, развивающие нравственные качества, характерные для мальчиков и девочек

В их число входят:

- Совместная трудовая деятельность
- Символические игры.

Осуществляя воспитательно-образовательный процесс, гендерный подход реализуется через:

1. Организацию познавательной деятельности, используя по преимуществу зрительные стимулы для мальчиков и слуховые – для девочек; более подробное объяснение творческих заданий для девочек и указание лишь принципа их выполнения для мальчиков; развитие пространственных умений девочек, активизация их работы с конструкторами в совместной с мальчиками деятельности.

2. Организацию предметно-развивающей среды предусматривающей одинаковое количество игр, пособий в зонах мальчиков и девочек, свободный выбор зон детьми, возможность организации совместных игр.

3. Организацию совместной трудовой деятельности. На первых порах целесообразно создавать пары из мальчика и девочки для выполнения достаточно простых поручений, где надо проявить и физическую силу (мальчики), и аккуратность, тщательность (девочки). Постепенно дети учатся самостоятельно распределять трудовые операции с учетом пола партнера.

4. Организацию игровой деятельности. Гендерный подход предполагает соответствие методов руководства играми их содержанию и специфике игровых стилей детей разного пола.

Вывод:

Проблема гендерной социализации является одной из наиболее актуальных в общем контексте основных направлений воспитательно-образовательной работы. В дошкольном возрасте идет интенсивный процесс становления самосознания ребенка, важным компонентом которого является осознание себя как представителя определенного пола. В процессе исследования психолого-педагогической и методической литературы по полоролевой социализации детей дошкольного возраста мы пришли к выводу, что мальчики и девочки ведут себя абсолютно по-разному в обществе, что социализация мальчиков проходит более сложно, чем у девочек. Организация полоролевого воспитания должна осуществляться в аспекте целостной педагогической системы, не допускающей недооценку какого-либо из ее компонентов. Успех вхождения ребенка в мир людей, его половая воспитанность в значительной мере зависят от содержания воспитания, в которой роль игры трудно переоценить. В играх реализуются желания детей. В игре он освобождается от

чувства одиночества и познает радость близости и сотрудничества, оценивает свои возможности, обретает веру в себя, определяет позицию по отношению к окружающему миру и людям. Семья играет важнейшую роль в общении детей в детском саду, ребенок является зеркальным отражением домашнего быта. Работа по полоролевому воспитанию требует высококвалифицированной подготовки педагогов и педагогического просвещения родителей. Специфика процесса гендерной социализации ребенка позволяет считать правомерной работу по половому воспитанию уже в дошкольном возрасте, требует продолжения и на других этапах развития ребенка.

В результате осуществления гендерного подхода мною были выявлены организационные условия эффективного процесса социализации личности ребенка в игровой деятельности; разработано дифференцированное содержание ролевой игры с учетом особенностей полового развития девочек и мальчиков; определены необходимые атрибуты и материал для ролевых игр девочек и мальчиков; организована постановка ребенка в позицию субъекта игровой деятельности, которая наиболее полно соответствует его половым склонностям и интересам; оформлены рекомендации для родителей по созданию условий полноценной социализации ребенка-дошкольника.

В работе с детьми были запланированы и проведены различные мероприятия, целью которых было формирование гендерной устойчивости и интереса к взаимодействию с противоположным полом. Целью работы с родителями является формирование гендерной компетентности в вопросах воспитания и развития детей. В работе с педагогами целью является совершенствование профессионального мастерства, педагогической компетентности в воспитании, обучении и развитии детей с учётом гендерных особенностей. Для работы с педагогами и родителями были разработаны консультации, рекомендации, памятки, родительские собрания, подготовлен перечень игр и упражнений с девочками и мальчиками в условиях ДОУ и семьи.

В работе с детьми решила такие воспитательно-образовательные задачи:

- воспитывать у дошкольников стойкий интерес и положительное отношение к себе, формировать в ребенке «внутренний взгляд» на себя как на объект познания и переживания. Закладывать основы для становления способности осознавать свои особенности, то, как они воспринимаются другими, строить свое поведение с учетом возможных реакций других людей;

- поддерживать физическое и психическое здоровье ребенка, его жизнеспособность, радость мировосприятия, оптимистическое отношение к окружающему миру;
- воспитывать у дошкольника стойкий интерес и позитивное отношение к окружающим людям (родным, близким), желание быть приятным партнером в общении с ними;
- развивать у дошкольника представление о себе и других людях как лиц физических и социальных со своими достоинствами и недостатками, типичными и индивидуальными особенностями;
- создавать условия для практично-действенного отношения ребенка к окружающей среде вообще и к человеческому окружению в частности, стимулировать самостоятельность, умение распорядиться собой, осуществлять мотивированный осознанный выбор, отдавать предпочтение кому-либо, чему-либо;
- развивать чуткость как качество личности, умение чувствовать и распознавать состояние и настроение окружающих людей. Вести себя в соответствии с ними. управлять своими эмоциями и поведением ;
- обогащать знания о своей семье, роде, семейных реликвиях, традициях, знакомить с основными функциями семьи как психологической группы и социального института;
- закладывать основы будущих социальных ролей, объяснять особенности их исполнения, воспитывать положительное отношение к разным социальным ролям, к необходимости их существования;
- углублять знания детей о содержании понятий «мальчик», «девочка», о делении всех людей на мужчин и женщин. Содействовать половой идентификации, правильно и компетентно реагировать на проявление сексуального развития детей разных полов;
- формировать здоровое отношение детей к половым отличиям отношениям лиц обоих полов, к факту рождения ребенка.

В результате проведённой работы у детей расширился кругозор, повысился интерес к близким людям, их взаимоотношениям, стало обычным проявление внимания, вежливости по отношению друг к другу. Шире стали представления о разнице полов: у одних есть косички, платья и юбки, нежный и ласковый голос, другие любят играть в футбол, не носят бижутерию, «говорят басом» и любят бегать. Дружить хочется с девочкой нежной, веселой, умной, красивой, а лучший друг получится из мальчика храброго, трудолюбивого, защитника и с воображением. Хочется надеяться, что в положенное время из этих ребят

тишек вырастут настоящие защитники и хранительницы уюта. А родителям пожелаем, чтобы правильное воспитание помогло их детям стать в жизни настоящими людьми.

Библиографический список

1. Адлер А. Воспитание детей; взаимодействие полов. – Ростов-на-Дону, 1998.
2. Баранникова Н. А. О мальчишках и девчонках, а также их родителях. Методическое пособие. – М. : ТЦ Сфера, 2012.
3. Доронова Т. Н. Девочки и мальчики 3-4 лет в семье и детском саду: Пособие для дошкольных образовательных учреждений. – М. : Линка – Пресс, 2009
4. Еремеева В. Д. Мальчики и девочки. Учить по – разному, любить по – разному. – Самара : Учебная литература, 2005.
5. Курбатова С. Книга – для мальчиков, книга – для девочек // Дошкольное воспитание. – № 10. – 2012.
6. Нагель О. О гендарном образовании дошкольников // Дошкольное воспитание. – № 4. – 2008.
7. Репина Т. А. Проблема полоролевой социализации детей. – М. : Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2004.
8. Татаринцева Н. О полоролевом воспитании мальчиков и девочек // Дошкольное воспитание. – № 6. – 2009.

ВОЗРАСТНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ И ПОНИМАНИЯ ВРЕМЕНИ СТАРШИМИ ДОШКОЛЬНИКАМИ В НОРМЕ И С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

А. И. Мелёхин¹

Московский городской психолого-педагогический университет, г. Москва, Россия

Summary. Research is devoted to the analysis of perception and understanding (cognition) of time preschoolers in normal and mentally retarded. The study shows the main methodological problems in the investigation of first age-psychological characteristics of the understanding and perception of time the older preschoolers in normal and mentally retarded.

Key words: understanding of time; cognition of time; time perception; mentally retarded.

Актуальность темы исследования в возрастной психологии определяется тем, что способность воспринимать время обобщает и организует в сознании ребёнка весь его субъективный

¹ Научный руководитель: доктор психологических наук, зав. кафедрой «Возрастная психология» МГППУ Л. Ф. Обухова.

опыт (Архипова С. В., Болотова А. К., Балашова Е. Ю., Н. Н. Толстых, Давиденко Н. В., Макоедова Г. В., Droit-Volet S., Piaget J., Eagleman M., Lewkowicz D. J., Perret-Clermont A. N. и др.).

Только за последние 10 лет в таких ведущих научных журналах, как: *The Journal of Neuroscience*; *Acta Psychologica*; *Developmental Psychology*; *Journal of Experimental Psychology: Human Perception & Performance*; *Journal of Cognition & Development*; *Child Neuropsychology*; *Child Psychology Clinical Neuropsychology*; *American Journal of Psychology*, *Journal of Cognitive Neuroscience* и др., было опубликовано около 100 исследований о возрастных особенностях восприятия времени в раннем, дошкольном и подростковом возрасте.

Исследованиями времени в психологии занимаются ученые в ряде современных лабораторий: С. Н. Цейтлин (Кафедра детской речи РПГУ им. Герцена, СПб), ученики Д. Г. Элькина (В. Н. Буганова, З. А. Киреева, В. В. Рыбалко, Р. Н. Свиначко) (Одесский национальный университет им. Мечникова, Россия); S. Droit – Volet, (Universite Blaise Pascal, Франция); Anne Nelly Perre-Clermont (Universidade de Neuchatel, Швейцария), D. M. Eagleman (Baylor College of Medicine, США), D.J. Lewkowicz (Florida Atlantic University, США), W.H. Meck (Duke university, США), W. J. Friedman (Oberlin college, США) и др.

Изучение возрастно-психологических особенностей восприятия времени в младшем, дошкольном и подростковом возрасте показали:

1. Развитие познания и восприятия времени позволяет абстрагироваться от сформировавшейся на телесном уровне системы временных координат и ориентироваться во всем многообразии процессов и объектов окружающего мира. Данная система является когнитивной основой построения, организации и реализации всех видов психической деятельности ребенка (О. В. Защирина, О. Л. Курчигина, W. J. Friedman, J. Montanero, J. E. Roedel, D. Zakay и др.).

2. Умение учитывать временные параметры быстро сменяющихся друг друга событий и оценивать длительность коротких (от 1 до 7 сек) и длительных временных интервалов (от 8 до 25 сек.) необходима, с одной стороны, для оперативной, текущей регуляции поведения и, с другой стороны, для долгосрочного планирования и таких видов деятельности ребенка как коммуникативная, игровая и учебная (Элькин Д. Г., Цуканов, Л. Д. Драголи, Б. И., Friedman W.J., Janet P., Lewkowitz D. J., Grondin S. и др.).

3. Знание временных эталонов, умение выделять временные отношения, умение оценивать, отмерять и воспроизводить временные интервалы способствуют осознанию детьми цик-

личности событий, что составляет основу для развития предпосылок причинно-следственного мышления (С. Н. Беляева-Экземплярская, Е. В. Камнева, В. П. Лисенкова, С. Addyman, W. Lippitz, J. Montangero, K. Nelson, J. Piaget и др.)

4. Способность восприятия времени – есть онтогенетическое приобретение. Вначале у ребенка формируется перцептивная, а затем концептуальная основа восприятия объективного времени. Восприятие ребёнка, начиная с восприятия времени ещё примитивно и своеобразно, и должно пройти много времени, прежде чем оно вольётся в обычные для восприятия взрослые формы (В. П. Лисенкова, Е. В. Романова, J. Busby, M. Carelli, R. G. Chattergea, W. J. Friedman, T. D. Lyon, T. Gautier и др.)

5. Сензитивным возрастом для развития перцептивного и концептуального аспекта восприятия времени является дошкольный возраст. На основе субъективных оценок у ребенка дошкольного возраста строятся сначала не метрические, а потом более сложные, субъективные метрические шкалы времени (О. Е. Сурнина, В. И. Лупандин, S. Droit-Volet, S. Grondin, O. Houde, D. J. Lewkowicz, D. Zakay и др.).

6. Для ребёнка восприятие времени значительно более трудная задача, чем восприятие пространства в связи с тем, что у времени отсутствуют наглядные формы; время текуче и необратимо; обозначение временных отношений изменчиво; для восприятия времени у человека нет специального анализатора; восприятие времени легко искажается различными факторами (Г. В. Макоедова, И. Ю. Лебеденко, О. В. Защирина, О. Л. Курчигина, R. A. Barkley, G. Edwards, M. Laneri, L. Metevia и др.).

Несмотря на большое количество исследований, восприятие времени для психологии пока еще *terra incognita* в связи с рядом существующих трудных и нерешенных проблем (В. П. Зинченко, М. С. Роговин, М. И. Розенова, М. Н. Семенова).

В возрастной психологии большинство исследований восприятия времени носят описательный характер, что приводит к «эффекту калейдоскопичности» полученных данных (М. И. Розенова, М. Н. Семенова, Н. И. Чуприкова, Л. М. Митина, S. Droit-Volet, S. Grondin, E. Levinas, J. E. Roedelein, W. J. Friedman, D. J. Lewkowicz и др.).

Проблема категориального аппарата. Факт многочисленности и разнородности временных понятий («чувство», «ощущение», «восприятие», «познание» времени), охвата ими практически всех уровней психического отражения, начиная от элементарного ощущения, кончая организацией целостной деятельности во времени (ориентировки во времени), вытекает, по всей видимости, из самой сущности сложного процесса воспри-

ятия времени. Одной из важной сторон разработки проблемы категориального аппарата является упорядочивание фактов, и конкретизация понятий, что должно учитываться при проведении исследований (М. Н. Семенова, О. Н. Кузнецов, М. С. Роговин, М. И. Розенова, J. Montanero, W. J. Friedman, O. Houde, D. Zakay и др.).

Проблема методов и методик. Принято выделять две парадигмы методов исследования восприятия времени в возрастной психологии. Эти парадигмы были разработаны, чтобы учитывать и подробно описывать применяемый метод и методики исследования восприятия времени. Однако, большинство исследователи не используют данные парадигмы, а применяют только метод отмеривание и оценку длительности, не зная особенностей этих методов, и, получая результаты, которые связаны с особенностями методов, пытаются интерпретировать их как новые факты, якобы обнаруженные при решении поставленных задач. Расхождение в полученных результатах, в основном связаны с невыясненной природой ошибок воспроизведения, отмеривания и оценки длительности. Это привело к тому, что результаты, получаемые в экспериментах не показывают всех особенностей процесса восприятия времени (С. Н. Беляева-Экземплярская, Е. М. Гареев, О. Н. Кузнецов, Д. Н. Подвигина, О. Е. Сурнина, В. И. Лупандин, С. Addyman, S. Droit-Volet, S. Grondin, W. Lippitz и др.).

Проблема методологического подхода. Развитие восприятия времени можно адекватно понять только в связи с развитием его личности, в связи с общим развитием его деятельности (А. В. Запорожец). Для анализа развития восприятия времени важно осуществить сравнительное исследование восприятия времени в норме и при задержке психического развития церебрально-органического генеза с учетом системного подхода в психологии (В. А. Барабанщиков, Б. Ф. Ломов, М. С. Роговин). Изучение дизонтогенеза является ключом к пониманию истории развития высших психических функций (В. М. Бехтерев, Л. С. Выготский, А. Р. Лурия, Б. В. Зейгарник, В. И. Лубовский и др.). Путём сравнительного анализа нормы и ЗПР можно найти и установить то существенно новое в восприятии и понимании времени, то специфическое в этом процессе, что обнажается «как обнажаются древние геологические пласты при размывах их поверхности».

Цель исследования: анализ развития восприятия и понимания времени у старших дошкольников в норме и при задержке психического развития церебрально-органического генеза.

Гипотеза исследования: у старших дошкольников при нормальном и при задержанном психическом развитии имеют-

ся как общие особенности восприятия и понимания времени, обусловленные возрастными закономерностями развития, так и различия связанные с наличием когнитивного дефицита при ЗПР.

Частные гипотезы:

1. В старшем дошкольном возрасте точность восприятия времени может зависеть от способности ребенка сличать личный темп, ритм с объективно измеренным временем.

2. В старшем дошкольном возрасте могут наблюдаться ошибки в дифференциации временных связей и отношений, а также количественные ошибки в определении и соотношения единиц измерения времени.

3. В старшем дошкольном возрасте может наблюдаться расширение диапазона оценок, при восприятии временных интервалов выражающееся в снижении оценки коротких и увеличении оценки длительных временных интервалов, а при задержке психического развития, можно наблюдать искажение диапазона оценок обоих временных интервалов.

4. У дошкольников с задержкой психического развития неточность в оценках временных интервалов связана с когнитивным дефицитом и несформированностью системы понятий, обозначающих количественные и качественные соотношения.

Методы исследования: беседа; наблюдение; констатирующий эксперимент; метод психофизиологического шкалирования временных интервалов; количественный и качественный анализ полученных результатов.

Методики исследования: методика Пьерона-Рузера; методика совмещения признаков В.М. Когана; методика исследования временных представлений «Времена года» (Н. Л. Белопольской), временная последовательность событий «Времена года», «Части суток» (Е. А. Стребелева); отмеривание длинных временных интервалов (заполненные и пустые временные интервалы); оценка коротких временных интервалов; непосредственная оценка временных интервалов (М. Франкенхойзер); аппаратно-программный комплекс «Школьный психофизиолог» (Корягина Ю. В., Нопин С. В.), методика кросс-модального подбора (О. Е. Сурнина, В. И. Лупандин).

Выборка исследования: 160 детей в возрасте 5-6 лет из них 80 здоровых детей посещающие ГБОУ Детский сады № 142 и № 1392 и 80 детей с диагнозом F84.8 другие общие расстройства развития; выраженная задержка психического развития церебрально-органического генеза посещающие ГБОУ Детский сад компенсирующего вида № 437 г. Москвы.

Процедура проведения исследования:

1. Целью первого этапа исследования, явилось проведение диагностики развития временных представлений у старших дошкольников в норме и с ЗПР ЦОГ при помощи методик «Времена года» и «Временная последовательность событий». Полученные результаты фиксировались в разработанном протоколе исследования развития восприятия времени. Структура протокола состоит из следующих диагностических блоков: общие сведения об испытуемом; метапредставления о времени; общие временные представления; диагностика восприятия временных интервалов (короткие и длинные интервалы); диагностика непосредственной оценки временного интервала.

При диагностике временных представлений использовался: блок «метапредставления о времени» и «общие представления о времени». Блок «общие представления о времени» состоял из 18 вопросов, включающие в себя и вопросы из методики «Времена года» Н. Л. Белопольской. Ответы в этом блоке оцениваются качественно и количественно – 0 баллов – не понимает и не принимает вопроса; 1 балл – отвечает по наводящим вопросам (при помощи взрослого); 2 балла – отвечает правильно, но ответ требует уточнения; 3 балла – отвечает правильно. В качестве критериев успешности выполнения заданий были выбраны следующие: правильность и полнота ответов; самостоятельность и заинтересованность в выполнении заданий; принятие помощи.

2. Целью второго этапа исследования, явилось проведение диагностики временных параметров сенсомоторных функций у старших дошкольников в норме и с ЗПР ЦОГ с помощью АПК «Школьный психофизиолог» (адаптированный для дошкольников Ю.В. Корягиной). Оценивалась: реакция на движущийся объект, времени простой реакции, сенсомоторная реакция на свет и звук (временной интервал от 1 до 10 сек.), длительности индивидуальной минуты.

3. Целью третьего этапа исследования, явилось проведение диагностики временных интервалов у старших дошкольников в норме и с ЗПР ЦОГ с помощью метода шкалирования временных интервалов (отмеривание длинных временных интервалов; оценка коротких интервалов; непосредственная оценки временных интервалов М. Франкенхойзер) и оценка временных интервалов методом кросс - модального подбора

Результаты констатирующего эксперимента

1. В старшем дошкольном возрасте наблюдается «гоморфизм временных параметров», который выражается в не линейности субъективной шкалы времени, в связи с недостаточным развитием временных представлений и временных эталонов.

2. В старшем дошкольном возрасте временные представления обеднены, поверхностны и недостаточно действенны, а у их сверстников с задержкой психического развития представления отличаются обедненностью и качественным своеобразием: неполнотой, фрагментарностью и неадекватностью.

3. При выполнении заданий с вербальной оценкой по выявлению развития временных представлений, старшие дошкольники с ЗПР ЦОГ легче всего оперировали представлениями о временах года. Чаще встречались затруднения при ответах на вопросы о временах года, частях суток, возрасте и днях недели. На графике (см. рис. 1) мы представили сравнительный анализ частот ошибок при выполнении вербальных заданий по изучению развития восприятия времени

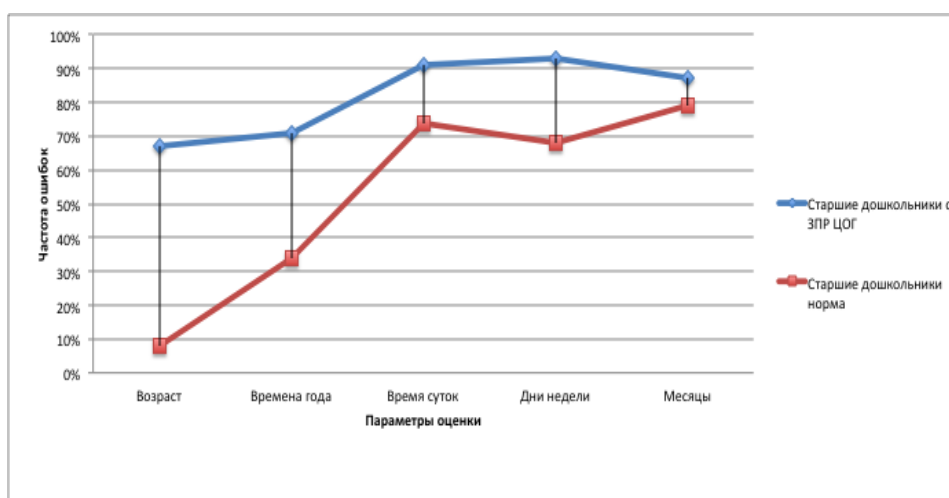


Рис. 1. Сравнительный анализ частоты ошибок при выполнении вербальных заданий по изучению восприятия времени

При обследовании развития восприятия времени при невербальной оценке, были получены следующие результаты, отражённые на рис. 4.

Наиболее сложными для оперирования представлениями, как для старших дошкольников в норме и с ЗПР ЦОГ, являются представления о временах суток, последовательностях дней недели, месяцах. Представления о временах суток, днях неделях и месяцах формируется с возрастным отставанием из-за их емкой и максимально дифференцированной по количественному составу структуры, отсутствия наглядной и одновременно звуковой опоры при их распознаванию.

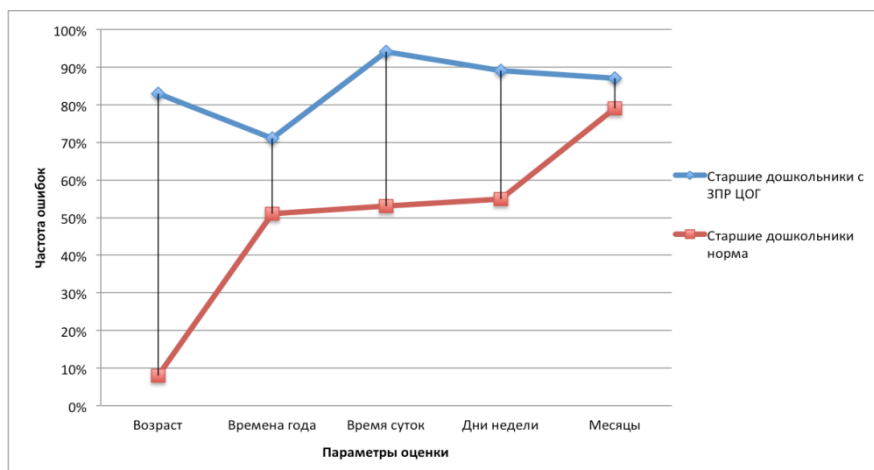


Рис. 2. Сравнительный анализ частоты ошибок, допущенных при выполнении невербальных заданий при исследовании развития восприятия времени

4. Вербальные представления о временах года, частях суток, днях недели находятся на стадии несформированных понятий, т.е. старшие дошкольники оперируют ими неосознанно, на уровне усвоенных когнитивных штампов.

5. Старшие дошкольники в задержкой психического развития, усваивая отдельные представления о времени, выполняя изолированные задания, испытывают трудности в усвоении именно тех временных представлений, которые наиболее тесно связаны с процессом мышления: они не овладевают обобщенными понятиями, не могут проследить изучаемую последовательность и взаимозависимость ее отдельных компонентов; у них не формируются связи и отношения, которые могут позволить правильно ориентироваться во времени и в соответствии с этим планировать свою деятельность.

6. Старшие дошкольники обозначают различные интервалы времени, различают их, дают им качественную оценку («больше», «меньше», «равно» или «короткий», «средний», «длинный»), нежели количественную оценку опосредованную временными эталонами («секунда», «минута» и т. д.).

7. При качественной оценке временных интервалов у старших дошкольников наблюдается непропорциональность, т. е. вероятность правильных ответов «короткий», «длинный» для коротких и длинных интервалов различна.

8. Показано, что точность оценки временных интервалов зависит от характеристики той деятельности, которой заполнены промежутки времени, т. е. продолжительность привычной, знакомой деятельности старшими дошкольниками в норме недооценивается, а длительность новой деятельности – переоценивается. У их сверстников с задержкой психического

развития в обеих ситуациях происходила переоценка временного интервала

9. Старшие дошкольники с ЗПР ЦОГ в отличие от их здоровых сверстников не способны соотносить длительность временного интервала с длиной линии, т.е. временные параметры с пространственными параметрами. Отсутствие достоверных различий в оценке разных длительностей объясняется большим разбросом полученных данных.

10. Старшие дошкольники в норме оценивают временные интервалы, используя достаточно широкий диапазон категориальных оценок, их сверстники с задержкой психического развития для оценки временных интервалов преимущественно используют крайние категории («длинный», «короткий»). Исследование показало, наличие корреляционной связи между вниманием и сенсомоторными процессами т.е. временем простой реакции оказался равным ($r = -0,71$, при $p < 0,01$), а между вниманием и временем дифференцировочной реакции ($r = -0,62$, $p < 0,01$).

11. В старшем дошкольном возрасте время оценки коротких интервалов (1 и 3 сек.) характеризуются большей стабильностью, чем длинные (см. рис. 3). При этом различия оценки соседних интервалов чаще всего являются статистически недостоверными. Внутри диапазона временные интервалы различаются с трудом. Оценки 3, 5 и 7 сек. временных интервалов статистически не отличаются друг от друга.

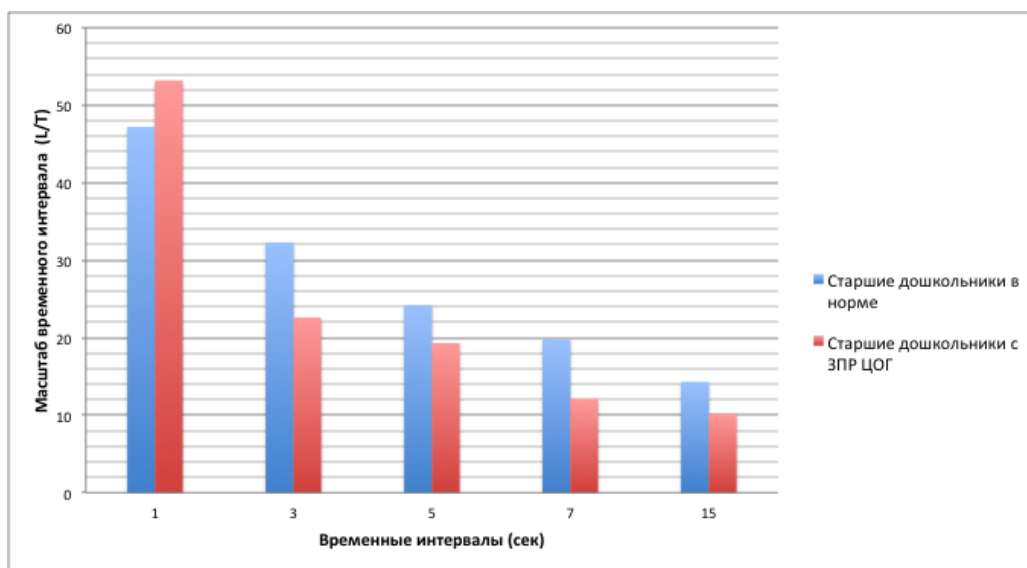


Рис. 3 Средние значения масштаба временного интервала у старших дошкольников в норме и с ЗПР ЦОГ

12. У старших дошкольников с ЗПР ЦОГ практически одинаковы оценки интервалов внутри временного диапазона (3, 5 и 7 сек.) и не обнаруживают тенденции к их увеличению с увеличением длительности. Таким образом, старшие дошкольники

ЗПР ЦОГ, дают адекватную оценку самому длинному интервалу 15 сек, оценка же других временных интервалов характеризуется крайне широкой вариабельностью.

Научная новизна исследования

1. Впервые в качестве предмета исследования выступают временные представления и восприятие временных интервалов как совокупный перцептивный процесс восприятия времени, реализующийся на разных уровнях психического отражения (перцептивном, уровне представлений и речемыслительном уровне).

2. Впервые при исследовании восприятия временных интервалов у старших дошкольников в норме и с задержкой психического развития использовался метод кросс-модального подбора и АПК «Школьный психифизиолог».

3. Впервые показано, что в старшем дошкольном возрасте наблюдается явление «гомоморфизма временных параметров», что выражается в не линейности субъективной шкалы времени, в связи с недостаточным развитием временных представлений и временных эталонов.

Практическая значимость исследования

1. Разработанная и апробированная форма протокола и методики исследования восприятия времени у дошкольников в норме и при задержке психического позволяют диагностировать уровень развития временных представлений и способности ориентироваться во времени.

2. Полученные результаты исследования во-первых, позволяет расширить сферу психолого-педагогической диагностики и во-вторых полученные данные могут быть использованы для совершенствования коррекционно-педагогической работы со старшими дошкольниками с задержкой психического развития церебрально-органического генеза.

3. Полученные результаты исследования, позволит дополнить клинико-психологическую картину данной формы дизонтогенеза, а также полученные данные могут быть использованы для совершенствования коррекционно-педагогической работы с детьми данной категории.

Библиографический список

1. Friedman W. J. The Development psychology of time. – P., 1982
2. Grondin S. Psychology of time – NY. 2011
3. Lippitz W. The Child's understanding of time. – NY. 1995
4. Piaget J. The Childs Conception of time. – NY., 1996.
5. Perret-Clermont A. N. Thinking Time: A Multidisciplinary Perspective on Time. – NY, 2011

6. Vatakis A. Multidisciplinary Aspects of Time and Time Perception. – E., 2010.
7. Droit-Volet S. Alerting attention and time perception in children // J. Experimental Child Psychology 85. 2003.
8. Droit-Volet S. Child and Time. // Multidisciplinary Aspects of Time and Time Perception. – Berlin, 2011.
9. Droit-Volet S. Time perception in response to ashamed faces in children and adults// Scandinavian Journal of Psychology 2011. – № 3.
10. Houdé O. Le temps du developpement // Enfances & Psy 2002/2 – Vol. 54.
11. Zakay D. The Role of Attention in Children's Time Perception //Journal of experimental child psychology. 54. – 355–371 (1992).
12. Zakay D. Temporal Cognition // Current Directions in Psychological Science Vol. 6. – No. 1 (Feb., 1997).

ДИНАМИКА САМООЦЕНКИ КАЧЕСТВА ЖИЗНИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

**Е. Ю. Волчегорская, И. Р. Миннимуллина
Челябинский государственный педагогический
университет, г. Челябинск, Россия**

Summary. This article presents the results of study the dynamics of subjective quality of life in primary school pupils. The study involved 47 children of the first and fourth grade, using the «Pediatric Quality of Life Inventory», which reflects 4 main components of child's wellbeing (physical, emotional, social and scholar) and integrative (general) subjective quality of life.

Key words: subjective quality of life junior school children.

В последнее десятилетие вопросам исследования качества жизни уделяется все больше внимания. Актуальность данной проблемы в педагогике не вызывает сомнений [1], ибо субъективное благополучие ребенка относится к основополагающим факторам качества жизни подрастающего поколения.

С целью выявления динамики самооценки качества жизни младших школьников нами было проведено исследование, в выборочную совокупность которого вошли 47 учащихся 1-го и 4-го классов. В качестве диагностического инструментария был выбран опросник Pediatric Quality of Life Inventory (PedsQL™4.0.), вариант опросника для детей 8–12 лет [2]. Дети отвечали на вопросы анкеты, позволяющей оценить их физическое, социальное, эмоциональное и школьное благополучие, дважды: в начале учебного года и спустя один год после первого опроса.

Проведенное исследование позволило выявить следующие особенности в оценке детьми младшего школьного возраста различных составляющих своего качества жизни. Прежде всего, отметим, что первоклассники продемонстрировали гораздо

более высокие показатели интегральной самооценки своего субъективного благополучия. Так, их средний балл оказался на 22,9 % выше, чем у школьников 4-го класса. При этом отметим, что если ученики 1-го класса наиболее высоко оценили такие составляющие своего качества жизни как «Социальное благополучие» (98 баллов из 100 максимальных), то у учащихся четвертого класса наибольшие баллы были выявлены по шкале «Физическое благополучие» (80 баллов из 100 максимальных) (см. табл. 1).

Таблица 1

**Показатели самооценки качества жизни учащихся
(первый срез)**

№	Шкалы	1 класс (средний балл)	4 класс (средний балл)
1	Общий показатель качества жизни	96	74
2	Физическое благополучие	93	80
3	Эмоциональное благополучие	97	66
4	Социальное благополучие	98	79
5	Школьное благополучие	96	74

Проведенное через год повторное анкетирование у тех же школьников показало, что показатели качества жизни детей, перешедших во 2-й класс, значительно снизились. Так, общий показатель самооценки качества жизни упал на 20,8% (76 баллов против 96). Особенно резкое снижение отмечено по такой составляющей качества жизни детей как «Эмоциональное благополучие» (падение среднего балла на 24,7%). Что касается показателей субъективного благополучия у школьников, перешедших на основную ступень школьного обучения, то они практически не изменились. Можно лишь отметить некоторое статистически незначимое снижение показателей самооценки «Физического благополучия» (на 5%), и одновременно возрастание показателей самооценки «Эмоционального благополучия» (на 9,1%) (см. табл. 2).

**Показатели самооценки качества жизни учащихся
(повторный срез)**

№	Шкалы	1 класс (средний балл)	4 класс (средний балл)
1	Общий показатель качества жизни	76	75
2	Физическое благополучие	79	76
3	Эмоциональное благополучие	73	72
4	Социальное благополучие	77	78
5	Школьное благополучие	75	74

Таким образом, можно сделать вывод о том, что самооценка качества жизни учащихся 1-го класса к концу первого года обучения значительно снижается. Отчасти данный факт может быть обусловлен изначально завышенным уровнем самооценки детей, поступающих в школу, т.к. проведенное нами исследование показало высокий уровень корреляции между показателями субъективного благополучия и самооценки у младших школьников.

Библиографический список

1. Волчегорская Е. Ю. Индивидуальные достоинства как предикторы качества жизни младших школьников // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 1. – С. 113–118.
2. Волчегорская Е. Ю., Сеницина Н. Г. Интеграция основного и дополнительного образования как фактор повышения качества жизни младших школьников // Начальная школа. – 2011. – № 3. – С. 95–98.

ЭТНОКУЛЬТУРНЫЕ РАЗЛИЧИЯ В ПОНИМАНИИ КОМПЛЕКСНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ У УЧАЩИХСЯ СРЕДНИХ СПЕЦИАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

М. С. Леонтьев, Н. А. Леонтьева
Колледж управления и сервиса «Стиль»,
Уральский политехнический колледж,
г. Екатеринбург, Россия

Summary. Are considered differences of opinion on the integrated safety depending on ethnological features of college students. It is shown that there are possible three types of the opinion on the integrated safety and in connection with it teaching of academic material is adjusting.

Key words: integrated safety; types of the opinion; college students.

Реализация основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) с использованием компетентностного подхода, регламентированного Федеральным государственным образовательным стандартом (ФГОС), предполагает формирование у учащихся в звене среднего профессионального образования (СПО) таких общих компетенций, как ОК 3 «Принимать решения в стандартных и нестандартных ситуациях и нести за них ответственность», ОК 7 «Брать на себя ответственность за работу членов команды (подчиненных), результат выполнения заданий», ОК 9 «Ориентироваться в условиях частой смены технологий в профессиональной деятельности» (например, для специальности 100114 «Организация обслуживания в общественном питании») или все компетенции (ПК 5.1. – 5.5.) раздела 5.2.5. «Обеспечение экологической и промышленной безопасности» (как для специальности 150412 «Обработка металлов давлением»). Все указанные выше общие и профессиональные компетенции в той или иной мере включают понимание обучающимися – вне зависимости от квалификации – комплексной безопасности как необходимой составляющей технологических процессов и производства продукции.

Этнические особенности восприятия окружающей среды и потенциальных опасностей, в ней скрытых, которые априори присутствуют у обучающихся перед процессом освоения основных профессиональных образовательных программ, вносят определённые коррективы в процесс формирования мышления будущего специалиста. В то же время эти особенности часто остаются за рамками педагогического внимания, что, на наш взгляд, совершенно недопустимо при реализации всех компонентов образовательного процесса.

Типология обучающихся по этническим различиям, отражающимся на поведении и социализации будущих специали-

стов, используемая нами в педагогической деятельности, выглядит следующим образом:

1. Представители славянских народов (русские, украинцы, белорусы и др.).

2. Представители тюркских народов (татары, башкиры, киргизы, казахи и др.) и таджики.

3. Представители народов Северного Кавказа и Закавказья (даргинцы, лезгины, осетины, армяне и др.).

(Данная типология построена в результате обобщения реальной педагогической практики, при этом не учитываются помолвки межнациональных браков).

Иными словами, становится возможным рассмотреть три типа восприятия комплексной безопасности учащимися (возраст 15–20 лет): «славянский», «тюркский» и «кавказский». И даже универсализация любых особенностей массового сознания, отмечаемая в последние 60–80 лет, не может нивелировать различия в ощущении опасностей, исходящих от окружающей среды.

Необходимо сразу уточнить, что термин «*окружающая среда*» должен пониматься широко: в отношении будущих специалистов сфер промышленности и обслуживания это, главным образом, социальный аспект городской среды и производственные помещения. Студент-менеджер гостиницы или ресторана, фотохудожник, электротехник или металлург в значительной степени интересуются будущими условиями работы в офисе, ресторане, фотосалоне, цехе и т. д. Всех учащихся, как правило, интересует безопасность жилища, семьи (родителей, супругов, детей) и собственная безопасность на улицах мегаполиса. В меньшей степени уделяется внимание проблемам загрязнения атмосферного воздуха в городе, кислотных осадков или последствий разрушения озонового слоя.

Таким образом, проблема различий в восприятии комплексной безопасности учащимися средних специальных учебных занятий может быть представлена как этнически дифференцированный подход, во-первых, к опасностям социального характера и, во-вторых, к условиям работы и охраны труда на предприятии. Причём рассматриваемый аспект проблемы не подвержен вариациям в зависимости от возрастной психологии учащихся – ни особенности ранней юности, когда, образно говоря, «год идёт за три» и в физиологическом отношении, и в плане социализации и становления личности, ни более поздние возрастные деформации, не накладывая сколько-нибудь психологически значимого отпечатка на восприятие учащимися комплексной безопасности.

Итак, рассмотрим в общих чертах все три приведённые выше типа восприятия комплексной безопасности учащимися.

«Славянский тип» характеризуется крайним фатализмом в отношении к качеству окружающей среды, особенно к вопросам экологической безопасности. Да, все учащиеся «славянского типа» в достаточной мере (в рамках школьной программы и дисциплины «Экологические основы природопользования», являющейся частью ОПОП практически всех направлений подготовки) осведомлены о низком уровне экологической безопасности городской среды. Однако восприятие всех экологических проблем данными учащимися ограничивается именно осведомлённостью («принимает к сведению») и не выражается в активизации собственных усилий по обеспечению экологически более чистой окружающей среды. Психология учащихся в данном случае такова: чему быть, того не миновать, будем жить и работать в той среде, какая есть. При этом гораздо большее внимание уделяется социальным опасностям городской среды: для учащихся «славянского типа» характерны, во-первых, обострённое чувство справедливости и «адекватного ответа» («как они с нами, так и мы с ними») и, во-вторых, высокий уровень экстремистских настроений (пожалуй, можно говорить и о националистических тенденциях). В «славянском типе» восприятия комплексной безопасности популярны архетипы «народных мстителей» (показательны в данном случае фильмы «Брат», «Брат-2», «Ворошиловский стрелок»), угрожающе развито недоверие к правоохранительным органам, к соседям по дому, по двору, по кварталу (в них, как правило, учащиеся видят либо людей, недостойных общения, либо потенциальных негодяев и преступников) – и архетип «ребята с нашего двора», когда-то инициированный одной из российских поп-групп, к сожалению, в современной молодёжной среде так и не прижился. Будущие работодатели также рассматриваются учащимися «славянского типа» чаще с отрицательной стороны, в связи с чем уже на этапе профессиональной подготовки вырабатывается собственная стратегия общения с будущим директором (мастером, «боссом», «шефом» и т.п.), основанная, как правило, на параллельном существовании работника и предприятия, возглавляемого «этим непонятным директором».

Опасности медицинского характера, равно как и разнообразные несчастные случаи также в «славянском типе» приобретают фаталистичные черты, хотя и формируется понимание необходимости стратегии безопасного поведения. В то же время учащиеся с данным типом восприятия комплексной безопасности не слишком активно следят за своим здоровьем и не стре-

мятся (в общей массе) к здоровому образу жизни, к физическому развитию и, уж тем более, к спортивным достижениям.

Краткая характеристика учащегося со «славянским типом» восприятия комплексной безопасности – *настороженный фаталист*.

Главной особенностью «кавказского типа» восприятия комплексной безопасности является чрезмерная актуализация собственной силы – как физической, так и моральной. И учащемуся «кавказского типа» совершенно не важно, адекватно он сам себя оценивает или нет. Главное – поверить в то, что «Я – сильный» и заставить поверить в это всех окружающих. Отсюда проистекает и вся дальнейшая стратегия собственного поведения в потенциально опасной окружающей среде. Однако, справедливости ради, отметим, что в «кавказском типе» (в отличие от типов «славянского» и «тюркского») имеют место значительные гендерные различия в понимании опасностей окружающего мира. Если юноши с данным типом восприятия акцентируют своё внимание прежде всего на физической силе как главном средстве защиты от любых опасностей, то девушки «кавказского типа» больший упор делают на предусмотрительность и осторожность, хотя и брак с физически сильным (и здоровым!) мужчиной продолжает иметь для девушек с этим типом восприятия большое значение.

Экологическая чистота окружающей среды, по нашим наблюдениям, имеет для учащихся с «кавказским типом» восприятия комплексной безопасности несколько большее значение, чем для учащихся «славянского типа», однако, не намного. Возможно, усиление внимания к чистоте улиц, помещений, окружающего воздуха, воды и т.п. связано в данном случае с культурно-конфессиональной спецификой «кавказского типа» – большая часть таких учащихся воспитаны в мусульманской среде, а в исламе, как известно, чистота играет особую роль.

«Кавказский тип» восприятия комплексной безопасности характеризуется умеренной осторожностью (не доводимой до патологического состояния) в поведении в коллективе, что снижает риск возникновения психологических конфликтов. Вместе с тем практически полностью отсутствует осторожность в движениях корпуса, рук, ног, – что, в свою очередь, чревато повышением риска несчастных случаев, травм (в том числе производственных), дорожно-транспортных происшествий. Можно сказать, что учащиеся «кавказского типа» относятся к возможности физических повреждений своего организма свысока: «а мне наплевать – я сильный!», при этом, конечно, присутствует бравада, имеющая как этноконфессиональные, так и психолого-возрастные корни.

Ещё одной отличительной чертой «кавказского типа» является любознательность (иногда, однако, под маской любознательности скрывается бесцельное любопытство): таким учащимся **просто интересно** узнавать что-либо новое, в том числе и из теории и практики комплексной безопасности (пожарная безопасность, охрана труда, криминальные новости), хотя конкретная сфера применения полученных знаний их интересует далеко не всегда. Кроме того, с повышенным интересом учащиеся «кавказского типа» воспринимают информацию, связанную с безопасностью в условиях террористического акта (захват в заложники, взрывы).

Краткая характеристика учащегося с «кавказским типом» восприятия комплексной безопасности – *любопытный «супермен»*.

«Тюркскому типу» восприятия комплексной безопасности свойственно, в первую очередь, флегматичное отношение к чрезвычайным ситуациям любого характера возникновения (природным, социальным, техногенным и т.д.), до тех пор пока данная ЧС не станет угрожать самому учащемуся. В последнем случае резко повышается заинтересованность в освоении практических навыков поведения (спасения) в условиях возникшей чрезвычайной ситуации. Можно сделать вывод, что учащиеся «тюркского типа» восприятия ориентированы в первую очередь на практическую сторону комплексной безопасности, что, как правило, не характерно для «славянского» и «кавказского» типов.

Столь же прагматично воспринимается и общеэкологическая сторона комплексной безопасности: загрязнение среды обитания и низкий уровень качества продуктов питания, по нашим наблюдениям, в «тюркском типе» восприятия занимает одно из главных мест – но лишь постольку, поскольку данному типу учащихся свойственно акцентированное представление о собственной значимости и самооценности жизнедеятельности себя и своих близких, а также чуть гипертрофированная забота о своём (но только – о своём!) потомстве.

В связи с вышесказанным мы характеризуем «тюркский тип» восприятия как *прагматичный семьянин*.

Безусловно, подобная классификация достаточно спорна и может, по некоторым причинам, восприниматься «в штыки». Однако, это, по нашим данным, первая в педагогическом сообществе России попытка типологизировать восприятие учащимися вопросы безопасности жизнедеятельности с этнокультурной точки зрения. Практическая ценность подобной типологии очевидна: учёт этнических и конфессионально-культурных различий в поведении учащихся и в их взглядах на жизнь и на своё место в окружающем мире позволяет корректировать (а иногда – и индивидуализировать) не только подходы к личности

того или иного учащегося, но и, в первую очередь, планирование и организацию учебных занятий, методику подачи учебного материала, способы мотивации учащихся и активизации их познавательной деятельности. Конкретные методические и организационные формы деятельности педагога системы СПО с учётом этнокультурных особенностей учащихся должны стать материалом для дальнейших масштабных исследований в этом направлении.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ РЕГУЛЯТИВНОЙ СФЕРЫ УЧАЩИХСЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

О. В. Зайцева

**Уральский государственный педагогический университет
г. Екатеринбург, Россия**

Summary. This article discusses one of the most important components of the overall aptitude for learning, namely the regulatory component. Regulatory sphere is regarded as the basis of training and learning of primary students. The necessity of psycho-pedagogical support in the early school years, in order to improve the efficiency of the educational process at the stage of primary school.

Key words: the federal state educational standards; regulatory sphere; regulatory universal learning activities.

Образовательная политика Российской Федерации на современном этапе, ориентирует на внедрение новых образовательных стандартов, что в целом обуславливает изменение приоритетных целей и задач в образовательных системах разных уровней. Государственные образовательные стандарты обеспечивают новую базу в системе образования, в связи, с чем изменяются требования к возможностям и результатам деятельности учащегося.

Одной из ключевых задач системы образования в целом, является формирование активной позиции учащегося в учебном процессе, и развитие его субъектной позиции по отношению к учебной деятельности, а так же, что наиболее значимо формирование активности и самостоятельности у учащихся в постановке и решении учебных задач, самостоятельному развитию своих знаний [7].

Внедрение Федеральных государственных образовательных стандартов общего образования второго поколения (ФГОС НОО) обеспечивает новую базу в системе начального общего образования. Приоритетной задачей, в связи с переходом си-

стемы начального общего образования на новые образовательные стандарты, является разработка концепции формирования и развития универсальных учебных действий в личностных, коммуникативных, познавательных, регулятивных сферах, обеспечивающих способность к организации самостоятельной учебной деятельности младшего школьника [2; 7].

Особое внимание уделяется уровню развития регулятивной сферы в образовательной деятельности ученика, и в частности регулятивным универсальным учебным действиям (РУУД). Регулятивные универсальные учебные действия обеспечивают обучающимся организацию своей учебно-познавательной деятельности, проходя по её этапам: от осознания цели – через планирование действий – к реализации намеченного, самоконтролю и самооценке достигнутого результата. К регулятивным универсальным учебным действиям относятся: умение ставить учебные цели; умение принимать и сохранять учебную задачу; планировать необходимые действия, операции, действовать по плану; контролировать процесс и результаты деятельности, вносить необходимые коррективы; адекватно оценивать свои достижения, осознавать возникающие трудности, искать их причины и пути преодоления [2]. Регулятивные УУД относятся к метапредметным УУД, соответственно являются необходимыми во всех видах учебной деятельности, и в целом становятся одним из важнейших компонентов общей способности к учению [2].

Основу многих трудностей в учебной деятельности на разных этапах (начальная, средняя, старшая школа, а в дальнейшем студенчество) составляет проблема недостаточного развития регулятивной сферы [1; 4; 5].

Недостаточное развитие регулятивных навыков в учебной деятельности, как правило, свойственно ученикам на начальных этапах обучения, и проявляется в том, что учащиеся, не способны ставить учебные цели, планировать свою деятельность, и не способны преодолевать даже незначительные трудности, которые встречаются им в обучении [6]. Период обучения в начальной школе является фундаментом последующего обучения, именно в этот период у ученика формируется общая способность к учению и становление позиции по отношению к образовательному процессу [1].

Построение учебного процесса в рамках ФГОС НОО, предполагает опору на положения системно-деятельностного подхода к формированию универсальных учебных действий. Предполагается, что урок, разработанный с опорой на стандарт, способствует развитию всех видов универсальных учебных действий. Однако, при равных условиях образовательного процес-

са, ряд учащихся испытывает трудности в организации и контроле результатов собственной учебной деятельности. Следовательно, помимо естественного развития способности к регуляции своей учебной деятельности учащимся, педагогам необходимо создавать определенные условия для формирования и развития тех универсальных регулятивных качеств, которые позволяют ребенку организовывать свою учебную деятельность продуктивно [3].

Таким образом, актуальной для педагогов на современном этапе модернизации системы образования является проблема, недостаточного развития регулятивной сферы у учащихся младшего школьного возраста, а, следовательно, одной из приоритетных целей становится формирование и развитие данной сферы у учащихся, с целью исключения затруднений на последующих этапах обучения. Одним из приоритетных направлений ФГОС второго поколения, является создание условий для реализации потенциальных возможностей обучающихся, в связи с чем, становится необходимым, психолого-педагогическое сопровождение учащихся на всех этапах его обучения, имеющих трудности в реализации учебной деятельности.

В период обучения в начальной школе, особо значимо сопровождение образовательного процесса педагогом-психологом, в связи с особенностями данной возрастной категории, так как младший школьник только научается управлять своим поведением, протеканием своих внутренних психических процессов, и регулировать свою учебную деятельность. Целью психолого-педагогического сопровождения в целом является создание оптимальных психолого-педагогических условий для развития личности учащихся и их успешного освоения основной образовательной программы начального образования, что невозможно без достаточного уровня сформированности регулятивной сферы. Работа по сопровождению традиционно осуществляется со следующими субъектами образовательного процесса: родителями, педагогами, учащимися.

Для успешного овладения младшим школьником основ учебной деятельности, необходима активная включенность родителей в процесс формирования именно произвольного поведения и деятельности, позволяет развить необходимые универсальные навыки, которые необходимы на всех этапах возрастного развития при осуществлении деятельности. Таким образом, работа по сопровождению должна вестись и с родителями учеников, так как они являются полноправными субъектами воспитательно-образовательного процесса, и именно от условий семейного воспитания, зависит формирование личности ребенка, его познавательной активности и развитие образовательных

потребностей. В младшем школьном возрасте, деятельность ребенка все больше побуждается и направляется уже не отдельными случайными побуждениями, а определенным соподчинением мотивов отдельных действий, в связи с этим наиболее важным аспектом воспитания, является поощрение самостоятельности в деятельности ребенка, родитель может и должен поощрять познавательную активность, и мотивацию к осуществлению какой-либо деятельности. Формирование воли и произвольности поведения у детей возможно методами воспитания, направленным на соблюдение норм поведения принятых в обществе, развитием дисциплинированности.

Отсюда следует, что приоритетным направлением деятельности педагога-психолога в работе с родителями становится просветительское направление. Главной целью, которого является информирование родителей о возможных способах развития регулятивной сферы ребенка.

Работа педагога-психолога с педагогами предполагает в первую очередь диагностическое и консультативное направление работы. Сопровождение также может включать посещение урочной деятельности, с целью разработки рекомендаций для более организации более продуктивного образовательного процесса для каждого ученика.

Также сопровождение педагога-психолога может заключаться в разработке индивидуального образовательного маршрута для ребенка, предполагающего рекомендации: родителям по развитию основных универсальных учебных действий в домашних условиях; педагогам о возможных способах оптимизации учебного процесса с учетом индивидуальных особенностей ученика.

Непосредственное психолого-педагогическое сопровождение ученика имеющего недостаточный уровень развития регулятивной сферы, возможно путем организации внеурочной деятельности. Проведение специальных занятий возможно в рамках групп продленного дня, в виде групповой и индивидуальной работы педагога-психолога с учениками. Разработка и реализация, специальных психолого-педагогических программ, направленных на формирование умения ставить цели, планировать, контролировать и оценивать свою учебную и внеучебную деятельность в соответствии с поставленной задачей и условиями ее реализации, позволит компенсировать недостаточное развитие регулятивных УУД. Также, необходима разработка и реализация индивидуальных программ сопровождения для учащихся имеющих трудности в самоорганизации своей деятельности, имеющих низкую мотивацию к обучению и познанию, с несформированным ценностным отношением к знаниям

и образованию, так как данные качества оказывают влияние на регуляцию учебной деятельности в целом. Соответственно, разработка авторских и модификация специальных коррекционных программ педагогом-психологом, и их реализация в виде специально разработанных упражнений и домашних заданий позволит дополнить образовательную программу школы.

Таким образом, актуальность проблемы изучения психолого-педагогических условий формирования и развития регулятивных способностей у детей, подтверждается существующей потребностью школьной практики в развитии у учащихся собственной активности и самостоятельности в учебном процессе. Работа педагога-психолога по сопровождению становится необходимым элементом образовательного процесса школы, поскольку результаты его деятельности, в том числе предполагают повышение качества обучения в школе.

В силу того, что для успешного осуществления учебной деятельности необходимы умения сосредоточить внимание, активно воспринимать и запоминать информацию, предварительно ориентироваться в условиях задания и продумывать ход решения, сверять полученный результат с заданным образцом и предъявленными условиями, необходимо особое внимание в отношении развития данных качеств со стороны педагогов, и в частности педагога-психолога.

В связи с чем, перспективным направлением работы педагога-психолога школы является, разработка и апробация специальных психолого-педагогической программы по формированию и развитию регулятивных универсальных учебных действий у младших школьников.

Библиографический список

1. Андрущенко Т. Ю., Каробекова Н. В. Коррекция психического развития младшего школьника на начальном этапе обучения // Вопросы психологии. – 1993. – № 1. – С. 48.
2. Гребенникова О. В. Психолого-педагогические условия развития произвольного поведения дошкольников // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2009. N 1(3). URL: <http://psystudy.ru>
3. Асмолов А. Г., Бурменская Г. В., Володарская И. А. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе : от действия к мысли: пособие для учителя / под ред. А. Г. Асмолова. — М. : Просвещение, 2008. — 151 с.
4. Моросанова В. И. Личностные аспекты саморегуляции произвольной активности человека // Психологический журнал. – Том 23. – 2002. – № 6. – 128 с.
5. Осницкий А. К. Роль осознанной саморегуляции в учебной деятельности подростков // Вопросы психологии. – 2007. – № 3. – С. 42–51.

6. Росина Н. Л. Формирование саморегуляции у младших школьников в учебной деятельности : автореф. дис... канд. психол. наук. – Н. Новгород, 1998. – 150 с.
7. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». – Новосибирск : Норматика, 2013. – 128 с.

УЧЕБНАЯ АКТИВНОСТЬ И ОСОБЕННОСТИ ЕЕ ПРОЯВЛЕНИЯ В РАЗНЫЕ ВОЗРАСТНЫЕ ПЕРИОДЫ ЖИЗНИ

В. Д. Иванов, А. С. Стрельцова, Д. А. Алексеева
Южно-Уральский государственный университет,
г. Челябинск, Россия

Summary. In article questions of manifestation of educational activity of pupils and students in educational process are considered. The structure and functions of educational activity, dynamics of its development and value in success of trainees is considered. Results of research of dynamics of educational activity of students of 1–5 courses of faculty of the southern Ural state university are given.

Key words: educational activity; activity of the student; activity of the school student; educational activity; studying of activity of students

Важнейшим условием становления человека и его успешности на жизненном пути является его собственная активность, потребность в проявлении своих сил и возможностей, в том числе в учебной деятельности. В отечественной психологии разработан ряд концепций деятельности и методологических подходов к изучению учебной деятельности учащихся и студентов. Это, прежде всего, работы общетеоретического плана С. Л. Рубинштейна [19; 20], А. Н. Леонтьева [11; 12], К. К. Платонова [17, 18], Б. Г. Ананьева [3; 4; 5], К. А. Абульхановой-Славской [1; 2], В. Н. Мясищева [16].

Существует ряд работ касающихся проблемы «учебной активности» (УА). Н. Ф. Добрынин вводит в отечественную психологию понятие «активность учащегося», которое созвучно понятию «учебная активность». Активность учащихся по Н. Ф. Добрынину непосредственно взаимосвязана с проявлениями волевой, интеллектуальной и познавательной активности.

Л. М. Зюбин в своей диссертации по психологии вводит понятие «умственная активность учащегося в учебной деятельности», которая понимается автором как своеобразная интеграция интеллектуальной и личностной активности в учебной деятельности.

А. А. Андреев использует понятие «учебная активность» как синоним другого – «познавательная активность учащегося».

А. М. Матюшкин исследовал структуру и развитие познавательной активности [105; 136]. В его работах активность выступает как наиболее общая категория в исследованиях природы психического развития, познавательных и творческих способностей личности.

Как отмечает Л. Ф. Алексеева, проявление познавательной активности зависит от множества внешних и внутренних факторов и, прежде всего от внутренних условий субъекта, от его психического состояния и содержания, а также от внешних условий в виде системы моделей обучения.

Типологией учебной активности старшеклассников занимались в Одесском пединституте. Результатом исследования явилось определение волевых, эмоциональных и интеллектуальных факторов учебной активности десятиклассников. Установлены соотношения четырех типов учебной активности с физиологическими предпосылками в виде характеристик стабильности и величины уровня функционирования головного мозга.

Субъективные предпосылки активности в учении в наибольшей степени выражены у школьников интеллектуального типа, средне – у интеллектуально-волевого и слабо – у эмоционального и пассивного типов учебной активности. Распределение учащихся по этим четырем типам проведено на основе результатов факторного анализа самооценки, объективного тестирования, показателей успеваемости, а также экспертных оценок учителей. В качестве субъективных предпосылок активности в учебной деятельности рассматривали УОСФ (уровень относительно стабильного функционирования), введенный В. А. Илюхиной и установленный на основе фиксации сверхмедленных электрических процессов головного мозга. Омега-потенциал, регистрируемый с поверхности головы человека, является обобщенным показателем УОСФ. В состоянии бодрствования оптимальные вариации омега-потенциала лежат в пределах от 20 до 40 мВ и строго индивидуальны.

Н. Г. Лусканова отождествляет учебную активность с уровнем школьной мотивации, общим эмоциональным отношением младшего школьника к учебной деятельности.

В работах В. А. Якунина исследуется взаимосвязь УА, интеллекта, профессиональной направленности, мотивации и учебной результативности у студентов от первого – четвертого курсов. Автор отмечает, что изучение психолого-педагогических аспектов активности студентов представляет мало разработанное, но особо важное направление исследований. УА рассматривается автором как поведенческая форма выражения мотивации, и измерялась с помощью модифицированного вопросника. Под уровнем УА понимался определенный диапазон вы-

раженности шкалы вопросника после ранжирования по ней всех испытуемых. При этом все они были разделены на две контрастные по этому показателю выборки: студенты с высокой и низкой учебной активностью.

В результате исследований удалось выяснить, что учебная мотивация и учебная результативность не имеют непосредственной взаимосвязи с УА. При относительно одинаковой профессиональной направленности равные учебные успехи достигаются в результате УА, определяемой наичным интеллектуальным потенциалом (невербальным интеллектом у студентов). Получены данные о различном характере взаимосвязи УА с профессиональной направленностью и учебной мотивацией: УА студентов в большей мере регулируется профессиональной значимостью дисциплин, чем интересом к ним [там же]. Исследование взаимосвязи уровня УА и мотивационной сферы студентов сделаны выводы о том, что более высокий уровень активности характеризуется более целостной и интегрированной мотивационной сферой. Успешность обучения высокоактивных студентов определяется главным образом мотивационным фактором и способностями. Кроме того, эти студенты, по сравнению с низкоактивными, проявляли более высокую самостоятельность, самоорганизацию и удовлетворенность учением.

В. Г. Третьяк понимает под УА сложное социально-психологическое явление, предопределяющее эффективность процесса усвоения социального опыта в специально организованном учебно-воспитательном процессе, может быть осмыслена как интегративное личностное образование, отражающее действие различных мотивационных тенденций учения обучаемого и обладающее свойствами системности. Было выявлено четыре типа УА. Два из них (гармоничный и личностно-ориентированный) являются активными типами УА и предопределяют достаточно высокие показатели академической успеваемости. Два других (противоречивый и тип учения с ослабленной мотивацией) – пассивными, качественное своеобразие которых определяется наличием противодействующих или ослабленных мотивационных тенденций, опосредующие невысокие результаты учебной деятельности.

Таким образом, можно отметить, что к проблеме активности, в том числе в учебной деятельности обращаются многие авторы, однако, как видно из исследований УА характеризуется главным образом в связи с мотивационным фактором. Другие ее компоненты (динамические, регулирующие и др.) не являлись предметом специального анализа.

Подробнее остановимся на исследовании А. А. Волочкова [6; 7]. УА им представлена как сложная динамическая система,

характеризующая преимущественно субъектное по источникам детерминации развертывание учебной деятельности по пути от ее *потенциала к регулируемой и наблюдаемой реализации*, приводящими к ее *результатам*.

Четыре подсистемы, являющиеся иерархическими уровнями целостной системы, построенной по динамическому, временному принципу (Д. Н. Завалишина, Б. Ф. Ломов), в наибольшей степени отражают сущность активности как самодвижения:

1. *Потенциал активности* в учебной деятельности – скрытая, но непосредственно, не наблюдаемая внутренняя тенденция, готовность к осуществлению деятельности:

- учебная мотивация, выражающая субъективное отношение к учебной деятельности;
- обучаемость, выражающая объективные возможности в учебно-познавательной деятельности, их самооценку и связанный с ней уровень притязаний.

2. *Регулятивный компонент УА*, выражающий характер соотношения произвольной, волевой и непроизвольной, эмоциональной саморегуляции в учебной деятельности.

3. *Динамический компонент* структуры УА:

• динамические, «скоростные» характеристики активности (темп, интенсивность, эргичность как общее стремление к продолжению напряженной интеллектуальной деятельности) – применительно к содержательным особенностям данной деятельности;

• наблюдаемые проявления динамики видоизменения учебной деятельности (инициатива, творчество, самостоятельность, проявления надситуативной активности).

4. *Результативный компонент* структуры УА:

• объективные, внешне фиксируемые результаты учебной деятельности (успеваемость, обученность);

• субъективные, внутренне пережитые результаты учебной деятельности (самооценка результатов, удовлетворенность ими).

Таким образом, активность в целом и УА, в частности, рассматриваются А. А. Волочковым как особый циклический процесс, характеризующийся в своем развитии и источниках самодвижением по пути: начальный потенциал – его реализация – новый потенциал и т. д.

Кроме того, УА – мера того шага в учебной деятельности и ее развитии, который делает студент как субъект активности. *Потенциал УА* выражает соотношение желания и возможностей сделать этот шаг, *регулятивный компонент* – соотноше-

ние импульсивной, произвольной – и рефлексивной, произвольной его регуляции, *динамический компонент* – особенно реально наблюдаемой динамики деятельности, а *результативный* – воплощает в себе итог движения и залог постоянного его возобновления, являясь, по сути, новым потенциалом УА. Таким образом, структура УА содержит не только компоненты и входящие в них элементы в определенной системной иерархии, но и внутренний источник постоянного возобновления и развития этой динамичной системы.

Стиль УА понимается как системное, многоуровневое и многокомпонентное образование, обусловленное системой разноуровневых индивидуальных свойств и оказывающее серьезное влияние на функционирование, и развитие как интегральной индивидуальности, так и учебной деятельности. Стиль УА направлен, с одной стороны, на достижение успеха в деятельности (адаптивный аспект, основанный на экоповедении и экодеятельности под влиянием внешних источников детерминации), а с другой, на развитие самой деятельности и самоизменение, самопостроение ее субъекта в ходе этого процесса (неадаптивный аспект, связанный более с ментальным поведением и самодеятельностью, внутренними по источникам детерминации). В зависимости от возрастного этапа и индивидуальных особенностей преобладает тот или иной аспект в структуре индивидуального стиля активности.

В младшем школьном возрасте наиболее типичными являются 3 стиля УА (метацелевой, целевой и интеллектуально-неадаптивный). У старших подростков стилевое разнообразие снижается - выделено два стиля активности - метацелевой (в целом аналогичный одноименному у младших школьников) и стиль «волевой самоконтроль активности в ситуациях учебных неудач».

Как утверждает А. А. Волочков два из четырех выявленных у младших школьников и старших подростков стилей УА (метацелевой и целевой) хорошо согласуются с теорией реверса активации М. Аптера и К. Смита, которые связывают тот или иной стиль активности в конкретной деятельности с ориентацией ее субъекта на процесс или результат этой деятельности. Стиль УА в различных возрастах выполняет системообразующую, гармонизирующую и компенсирующую функции в структуре ИИ. Эффект взаимодействия стиля УА и пола как у младших школьников, так и у старших подростков не обнаружен - все выделенные стили в целом сходно проявляют себя и у мальчиков, и у девочек. В то же время отдельные их компоненты по-разному выражены в зависимости от пола.

Наиболее стабильным, благоприятным и, вероятно, имеющим позитивный развивающий эффект является метацелевой стиль УА, который наблюдается как у младших школьников, так и у старших подростков.

На уровне средних значений показателей УА тендерные различия нарастают в подростковом возрасте по отдельным подсистемам, но не по общему уровню УА. УА девочек характеризуется более выраженной учебной мотивацией и динамикой реализации активности, а у мальчиков – более произвольным, волевым контролем активности в ситуациях учебных фрустраций.

Возрастная динамика УА имеет ярко выраженные тендерные особенности. У мальчиков она более значима: возрастают проявления регулятивного компонента, но снижается выраженность динамической подсистемы УА и учебная результативность. У девочек, напротив, учебная результативность и динамика реализации УА к подростковому возрасту даже нарастают.

Влияние пола на структуру УА от младшего к подростковому возрасту значительно возрастает – она становится действительно мужской и женской.

Генетический, средовой и субъектный факторы неразрывно связаны и взаимодействуют друг с другом, давая субъекту возможность адаптации и творчества, выбора той или иной жизненной стратегии.

Сравнение особенностей развития юношей и девушек, обучающихся в условиях гимназий, языковых школ и сильных классов обычных массовых школ также не выявляет превосходства элитных образовательных учреждений над массовыми.

Наибольшее влияние УА в подростковом и юношеском возрастах оказывает «неразделенная среда» подростка. Это проявляется, в частности, в наиболее значимом влиянии на УА занятий спортом, которые иницируются, в отличие от занятий музыкой, самими подростками.

Как видим, в исследовании А. А. Волочкова ставится вопрос о влиянии занятий спортом и музыкой на УА подростка.

Отмечается, что ролевое экспериментирование (временные занятия в рамках дополнительного образования) позитивно сказываются на УА. Даже те подростки, которые эпизодически занимались в секциях, кружках и т.п. имеют значительно более высокие характеристики УА.

Уровень учебной, преимущественно внутренней по своей детерминации активности субъекта имеет значительно большее влияние на развитие личности подростка и старшеклассника, чем «рафинированная» разделенная среда.

Нами произведено изучение изменения учебной активности студентов 1-5 курсов факультета физической культуры и

спорта ЮУрГУ. В исследовании приняло 320 студентов, результаты приведены в таблице 1.

Таблица 1

**Динамика учебной активности студентов 1–5 курсов факультета
ФКиС ЮУрГУ (2012/2013 уч. год)**

Шкалы, аббревиатуры и краткие пояснения	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс	5 курс
	n=65	n=65	n=64	n=63	n=63
1. УМ (учебная мотивация)	36,23	29,71	33,53	28,57	25,32
2. ОБМ (самооценка обучаемости студента)	31,18	31,52	31,22	30,15	29,35
3. КД рлз (контроль действий при реализации учебной деятельности, настойчивость)	36,15	36,14	36,16	27,98	28,11
4. КД ндч (контроль действий при фрустрации в ходе учебной деятельности)	32,06	32,90	33,10	30,86	30,77
5. УА рез (самооценка результатов учебной активности)	36,32	42,48	39,24	35,66	36,25
6. ДИН взм (динамика видоизменения учебной деятельности, творческая, авторская динамика)	29,35	28,33	27,37	27,88	26,99
7. ДИН исп (исполнительская динамика в ходе учебной деятельности, темп, интенсивность учебной работы)	31,70	31,38	32,11	28,98	29,32
1. Потенциал учебной активности студента: $УА_{птц} = (УМ. + ОБМ)/2$;	33,71	27,48	32,38	29,36	27,34
2. Регулятивный компонент учебной активности: $УА_{рег} = (КД\ рлз + КД\ ндч)/2$;	34,11	35,67	34,62	29,42	29,44
3. Динамика непосредственной реализации учебной активности: $УА_{дин} = (ДИН\ исп + ДИН\ взм)/2$;	30,55	31,54	29,74	28,43	28,16
4. Суммарный индекс учебной активности студента: $УА = (УА_{птц} + УА_{рег} + УА_{дин} + УА_{рез})/4$	33,67	34,88	33,99	30,72	30,29

Из таблицы видно, что во время обучения в вузе учебная активность характеризуется своеобразной динамикой. От первого до третьего курса происходит повышение учебной активности, а от третьего к пятому существенное снижение.

За время обучения в педагогическом учебном заведении будущий учитель получает лишь самое необходимое для начала работы в школе. Полноценным педагогом он становится, глав-

ным образом, на практической работе. Как отмечает Н.С. Глуханюк, особенность профессионально-педагогического образования заключается в том, что студент погружен в пространство своей будущей профессиональной деятельности, выступая участником педагогического процесса [8].

Деятельность студентов является своеобразной по своим целям и задачам, содержанию, внешним и внутренним условиям, средствам, трудностям, особенностям протекания психических процессов, проявлениям мотивации, состояний личности и коллектива, по осуществлению управления и руководства. Психологическое содержание и структура студенческой деятельности имеют специфические особенности.

К числу особенностей деятельности студентов некоторые авторы [9] относят своеобразие целей и результатов (подготовка к самостоятельному труду, овладение знаниями, навыками, умениями, развитие личных качеств); особый характер объекта изучения (научные знания, информация о будущем труде и т. д.); деятельность студентов протекает в запланированных условиях (программы, срок обучения); особые средства деятельности – книги, лабораторное оборудование и т.д.; для деятельности студентов характерна интенсивность функционирования психики, высокое интеллектуальное напряжение; в ходе деятельности у студентов возникают перегрузки и появляются задачи, вызывающие напряженность (сдача экзаменов, зачетов, выполнение контрольных работ, защита курсовых и выпускных квалификационных работ и т.д.).

В трудных ситуациях учебной работы могут наступить некоторые нежелательные изменения в деятельности (данные опроса 380 студентов ФКиС ЮУрГУ): утрата внутренней организованности психических процессов (25,5 %); снижение памяти (35 %), ухудшение мышления (встречается на экзамене, во время первых публичных выступлений – испытывали 57 % студентов); колебание эффективности (85 %), понижение точности практических действий (при выполнении зачетных заданий – испытывали 88 % студентов); смещение или потеря цели (только лучшая оценка на экзамене, а не содержание ответа на вопрос – отметили 73 % студентов); ослабление активности и снижение уровня работоспособности (вследствие перегрузок, отсутствия научной организации учебного труда – 91 % опрошенных студентов); приостановка учения, отказ, срыв (подача заявления об уходе – отмечено 2 % студентов). Учеба на различных курсах имеет свои специфические особенности. В частности, переход от обучения в средней школе к обучению в высшем учебном заведении характеризуется резким изменением условий, в которых происходит познавательная деятельность [10].

Наиболее приоритетными ценностями для абитуриентов ФКиС ЮурГУ (опрошено 100 абитуриентов) являются: любовь к профессии и детям, высокая профессиональная подготовка, требовательность к себе и людям, тактичность, для представителей спортивных игр высоко значимы организаторские способности. Эти данные свидетельствуют о том, что у абитуриентов в целом уже сложилась система общих ценностных ориентацией на спортивно-педагогическую профессию. Абитуриенты и первокурсники считают более важной, после общепрофессиональной, группу качеств, связанную с общением, на втором курсе – связанные с процессом обучения, после педагогической и тренерской практики – группу качеств, связанную с общением.

Таким образом, деятельность студентов в высших учебных заведениях – это сложный процесс подготовки к самостоятельному профессиональному труду, развития и формирования, не только необходимых знаний, навыков и умений, но различных свойств их индивидуальности. При этом происходят изменения в процессе самой учебной деятельности, изменение уровня учебной активности от курса к курсу и в целом в процессе обучения от первого к выпускному курсу, в связи с этим представляет интерес выявление взаимосвязей учебной деятельности и индивидуальности студентов в связи с этапами обучения, а также в связи с направленностью учебно-профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности. – М.: Наука, 1980. – 335 с.
2. Абульханова-Славская К. А. Развитие личности в процессе жизнедеятельности // Психология формирования и развития личности. – М., 1981. – С. 19–44.
3. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды : в 2 т. – М.: Педагогика, 1980. – Т. 1. – 232 с.
4. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. – М.: Наука, 1977. – Т. 1. – 380 с.
5. Ананьев Б. Г. О соотношении способностей / под ред. В. Н. Мясищева. – М., 1962. – С. 15–32.
6. Волочков А. А. Активность субъекта бытия: Интегративный подход. – Пермь : Перм. гос. пед. ун-т. – 2007. – 375 с.
7. Волочков А. А. Ценностная направленность личности как выражение смыслообразующей активности у старшеклассников // Психологический журнал. – 2004. – № 2. – Т. 25. – С. 17–33.
8. Глуханюк Н. С. Психология профессионализации педагога. – Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2000. – 219 с.
9. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психология высшей школы (Особенности деятельности студентов и преподавателей вуза). – М. : Изд-во БГУ, 1978. – 320 с.

10. Курс общей, возрастной и педагогической психологии / под ред. М. В. Гомезо. – М. : Пресс, 1982.
11. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М., 1975. – 304 с.
12. Леонтьев А. Н. Философия психологии: из научного наследия / под ред. А. А. Леонтьева, Д. А. Леонтьева. – М. : Изд-во Моск. гос. ун-та, 1994. – 228 с.
13. Маркова А. К., Орлова А. Б., Фридман Л. М. Мотивация учения и ее воспитание у школьников. – М., 1983.
14. Матюшкин А. М. Мышление. Обучение. Творчество. – М. : Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж : Издательство НПО «МОДЭК», 2003. – 720 с.
15. Матюшкин А. М. Психология мышления. Мышление как разрешение проблемных ситуаций: учебное пособие / под. ред. канд. психол. наук А. А. Матюшкиной. – М.: КДУ, 2009. – 190 с.
16. Мясищев В. Н. Проблема способностей в психологии и ее ближайшие задачи // Проблемы способностей. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1962.
17. Платонов К. К. О системе в психологии. – М. : Мысль, 1972. – 216 с.
18. Платонов К. К. О сущности и задачах профессиологии // Социалист, труд. – 1973. – № 2. – С. 78–80.
19. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. – М., 1973. – 416 с.
20. Рубинштейн С. Л. Проблемы психологии в трудах Карла Маркса // Вопр. психологии. – 1983. – № 2. – С. 8–24.

ВОЛЕВАЯ САМОРЕГУЛЯЦИЯ И ЕЕ ФОРМИРОВАНИЕ В СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

**В. Д. Иванов, И. Н. Нурмухаметова, И. А. Бец
Южно-Уральский государственный университет,
г. Челябинск, Россия**

Summary. The article gives a brief theoretical analysis of the psychological and educational literature on the problem of will and volition saoregulyatsii rights. Describes scientific approaches in the study will. Characterized by the formation of a strong-willed regulation in ontogeny. We consider the problem of forming a strong-willed self-control, as part of the manifestation of the will or any person managing our behavior reveals characteristic features of strong-willed self-control in sport.

Key words: will; strong-willed self-regulation; athletic activities; the establishment of a strong-willed self-regulation in ontogenesis; the formation of self-folevoy.

Проблема воли относится к числу наиболее дискуссионных не только в отечественной, но и в мировой психологии. В ходе многовековой истории неоднократно менялась научная трактовка понятия воли в философии и психологии. Устойчивый интерес к данному вопросу сменялся периодами его снижения, а то и вовсе забвения.

В изучении воли можно выделить два аспекта: философско-этический и естественно-научный. Философское рассмотрение проблемы воли отмечается в работах Платона, Аристотеля, Галена, Августина Блаженного и др., которые характеризовали волю как силу, которая управляет действиями души и тела. Одна из первых естественно-научных трактовок воли принадлежит И. П. Павлову, который рассматривал ее как «инстинкт свободы», как проявление активности живого организма, когда он встречается с препятствиями, ограничивающими эту активность.

К настоящему времени сложились несколько научных подходов в исследовании воли. К ним относятся: 1) волюнтаризм; 2) трактовка воли как «свободы выбора»; 3) как произвольного управления поведением; 4) как мотивации; 5) как волевой регуляции и др. Дифференциация этих направлений достаточно условна, так как в концептуальных позициях представителей каждого из них в той или иной мере представлены элементы альтернативных подходов. Общим для многих исследователей является акцентирование внимания на мотивационной составляющей воли. Ссылаясь на ряд исследований в области психологии воли, можно выделить два основных подхода к ее рассмотрению в отечественной и зарубежной психологии: мотивационный и регуляционный. Основные положения указанных подходов составляют теоретическую основу данного исследования.

Мотивационный подход к изучению воли характеризуется тем, что ориентирован на ее побудительную функцию и мотивационные составляющие. В русле данного подхода рассмотрены труды отечественных психологов (Л. С. Выготского, С. Л. Рубинштейна, Л. И. Божович, Д. Н. Узнадзе, А. В. Петровского и др.) и зарубежных авторов (Р. Декарт, Т. Гоббс, В. Вундт, К. Левин, Н. Ах, Х. Хекхаузен, Э. Толмен и др.).

Регуляционный подход, т.е. подход к воле как к «свободному выбору» начал формироваться еще с работ Аристотеля. Позже идея регуляции поведения как особого самостоятельного процесса отстаивалась в работах А. Бена, Т. Рибо, В. Джеймса, Ч. Шеррингтона и др. Выделяя в воле две стороны – содержательную и динамическую, регуляционный подход к изучению воли делает акцент на ее динамической стороне. В центре внимания здесь волевая регуляция поведения и деятельности, способность при помощи волевого усилия преодолевать внешние и внутренние трудности на пути к достижению цели, что выражается в различных волевых качествах личности.

В отечественной психологии одним из первых ученых, понимавших волю как особую форму психической регуляции, был И. М. Сеченов. Он утверждал, что саморегуляция, связанная с со-

знанием человека, осуществляется через работу определенных нервных центров, соединенных с сознательным отражением.

Л. М. Веккер утверждает, что воля есть высшая форма произвольной регуляции поведения, при которой регуляция осуществляется на основе критерия интеллектуальной, эмоционально-нравственной и общесоциальной ценности того или иного действия. Необходимость волевой регуляции Л. М. Веккер связывает с переводом регуляции на личностный уровень.

В русле регуляционного подхода В. К. Калинин рассматривает специфику воли в регуляции человеком собственных психических процессов (перестройке их организации для создания оптимального режима психической активности) и в перенесении цели волевых действий с объекта на состояние самого субъекта [4].

В. И. Селиванов в число функций воли справедливо включает регуляцию эмоций и психических состояний, создание психической устойчивости, обеспечивающей успешность деятельности [7].

Ф. Е. Василюк, развивая идеи А. Н. Леонтьева, выходит на обсуждение природы и функций воли. Согласно ему, воля – это «орган» целостной личности человека, его функционирование служит не отдельной деятельности, а «реализации жизненного замысла» [1].

Одной из современных тенденций в исследовании воли является переход от постановки проблемы воли в рамках задачи порождения действия к задаче «овладения собой», что особенно значимо для возрастной и педагогической психологии. В связи с этим представляется важным изучение особенностей становления волевой сферы и волевой регуляции в онтогенезе.

Становление волевой регуляции в онтогенезе проходит ряд последовательно усложняющихся стадий, связанных с возрастными этапами психического развития. Переход от одного онтогенетического этапа к другому не означает механической смены последовательности стадий. Между всеми стадиями волевой регуляции сохраняется глубокая внутренняя преемственность, позволяющая рассматривать ее онтогенез как постепенный, развертывающийся во времени процесс, характеризующийся все более сложными формами поведения [5].

В онтогенезе первоначально волевая регуляция является субъектной. Характерным для субъекта является стремление выходить за собственные пределы, расширять сферу своей деятельности, действовать за границами требований ситуации. Признаками этого является активный характер поведения ребенка, который переходит в способность организации собственной активности: возрастает точность и пристрастность при различении адресованных ему воздействий взрослого, повышается

настойчивость в отстаивании своих прав. Данные образования составляют основу управления своим поведением. Первую стадию становления волевой регуляции можно считать субъектной, произвольной регуляцией, в рамках которой происходит зарождение тенденций волевой регуляции. Эта стадия позволяет ребенку управлять своей активностью в раннем и дошкольном возрастах.

Вторая стадия становления волевой регуляции – это личностная произвольная саморегуляция. Это – стадия дифференциации компонентов волевой регуляции, позволяющая осознанно управлять собой, своим поведением на протяжении младшего, а также подросткового возрастов. Это проявляется в наличии волевых качеств, позволяющих личности достигать самостоятельно поставленных целей, умения преодолевать препятствия и трудности, подчиняться требованиям, нормам и правилам, вырабатывать свои собственные способы регулирования себя, преодоления трудностей, достижения значимых результатов.

Третья стадия – это стадия личностного уровня произвольной регуляции, собственно волевой регуляции, которая характеризуется высокой зрелостью, наличием в ее развитии интегративных тенденций и различных способов достижения целей. Компоненты волевой регуляции становятся осознаваемыми, благодаря чему саморегулирование деятельности и поведения поднимается на более высокий уровень. Данная стадия становления волевой регуляции охватывает подростковый и старший школьный возраст. В этих возрастах особо остро стоит задача изучения способов волевой регуляции, их направленности и взаимодействия компонентов волевой регуляции. Важно изучать, какое место в способах волевой регуляции занимают волевые качества личности, изменяют ли они стадию волевой саморегуляции.

Таким образом, рассмотрение проблемы возрастного развития волевой сферы и волевой регуляции личности позволяет сделать вывод о том, что волевая регуляция, являясь сложным процессом на каждом возрастном этапе, характеризуется доминированием разных по значимости составляющих. В каждом возрастном периоде отдельные компоненты волевой регуляции, составляющие ее структуру (намерения, мотивы, цели, способы их достижения и результаты), играют вполне определенную роль, обуславливая становление и функционирование воли в целом.

В настоящем исследовании мы рассматриваем проблему формирования волевой саморегуляции, как составной части проявления воли или произвольного управления личностью своим поведением, связывая ее с преодолением внешних и внутренних трудностей. Чтобы вычлениить функции ведущих

психических компонентов саморегуляции, необходимо проанализировать препятствия и трудности, с которыми сталкивается человек, и с учетом установленных особенностей изучить психологические механизмы их преодоления. В этом отношении многообещающей моделью является спортивная деятельность, в которой затрудненность действий спортсменов достигает предельно возможных величин. В учебной и специальной литературе по общей психологии термины препятствия и трудности не получили четких разграничений. Принято деление на внешние и внутренние препятствия, при котором внешние понимаются как объективные явления, а внутренние – как субъективные. О трудностях же говорится вскользь и, как правило, в значении внутренних препятствий и др.

При выполнении физических упражнений препятствия обычно воздействуют и на соматическое состояние, и на психику спортсмена. Поэтому трудности зачастую становятся смешанными: психофизическими, психотехническими и др. В связи с информационно-энергетическим подходом к пониманию и разрешению трудностей, побуждающие и принуждающие самовоздействия подразделяются на организующие и мобилизующие. Они реализуются в спортивной деятельности с помощью своеобразной «техники самоуправления» (А. Ц. Пуни) в качестве многообразных приемов саморегуляции активности личности [6].

Побуждающие самовоздействия повышают эмоциональную активность спортсмена и участвуют в разрешении большей частью личностных трудностей в процессе оптимизации психического состояния спортсмена. Принуждающие самовоздействия способствуют повышению работоспособности спортсмена, лучшему управлению исполнением двигательных действий. Они образуют собственно волевой компонент психической саморегуляции деятельности, проявляющийся в преодолении преимущественно деятельностных трудностей. Будучи относительно самостоятельными звеньями системы психической саморегуляции деятельности, побуждающие и принуждающие самовоздействия тесно связаны между собой как взаимодействующие ее составляющие.

Таким образом, установленные особенности проявления волевой саморегуляции в спортивной деятельности позволяют расширить поиск новых путей ее формирования и совершенствования на ранних этапах онтогенеза и начальных уровнях спортивной подготовки.

Мы разделяем точку зрения В. А. Иванникова [3] о том, что волевая регуляция представляет собой личностный уровень произвольной регуляции, состоящий из трех блоков.

Первый блок – побудительный, включает в себя намерения, мотивы и цели человека, то есть меру самостоятельности субъекта при постановке цели, ее осознанность, иерархию мотивов, наличие стремления к оценке своей деятельности и способности реагирования на удачи или неудачи. К показателям второго – исполнительного блока относятся проявления способов реализации поставленных целей (внешних и внутренних – выработанных самой личностью), применительно к задачам и ситуациям. Показателями результативного – третьего блока являются итоги конкретных действий по решению задач (имитация решения – действительное решение), уровень сформированности волевых качеств (в целом и значение отдельных волевых качеств в определенном возрасте), намеченные программы действия (самовоспитание, достижение конкретных результатов), степень удовлетворенности собой и характер эмоциональных реакций при встрече с трудностями.

Итак, психологическое содержание понятия воли включает в себя сознательное регулирование человеком своего поведения и деятельности, выраженное в умении преодолевать внутренние и внешние трудности при совершении целенаправленных действий и поступков. Волевою саморегуляцией следует рассматривать как составную часть произвольного управления личностью своим поведением и деятельностью. Структура волевой саморегуляции личности состоит из трех блоков: побудительного, исполнительного и результативного, которые в свою очередь включают следующие компоненты: самостоятельность при выборе цели, ее осознанность, способы реагирования на удачи и неудачи, способы реализации целей (внешние и внутренние), самовоспитание, эмоциональные реакции при столкновении с трудностями, удовлетворенность собой и др. Основываясь на этих теоретических данных, можно строить экспериментальный план по изучению особенностей развития волевой саморегуляции спортсменов на разных этапах их спортивной деятельности.

Нами была проведена экспериментальная работа со студентами факультета физической культуры и спорта ЮУрГУ. В экспериментальной работе приняло участие: 25 студентов в экспериментальной группе и 25 студентов в контрольной группе. В программу коррекции волевой саморегуляции входил личностный тренинг, направленный на формирование психолого-педагогических знаний о волевой саморегуляции, ряд упражнений на совершенствование волевой саморегуляции. В ходе экспериментальной работы нами применялись методы: изучение психолого-педагогических литературных источников, наблюдение, психологическое тестирование, анкетный опрос.

На первом этапе экспериментального исследования была осуществлена диагностика уровня развития волевых качеств студентов. Результаты самооценки показали, что студенты высоко оценивают собственные волевые качества. Так, студенты старших курсов (25 человек) оценивают собственную целеустремленность в $34 \pm 1,97$ балла, смелость и решительность – в $36 \pm 2,4$ балла, упорство и настойчивость – в $37 \pm 2,73$ балла, самостоятельность и инициативность – в $33 \pm 1,85$ балла, самообладание и выдержку – в $35 \pm 2,4$. У Студенов-первокурсников 29,5% респондентов (25 человек) те же показатели ниже и соответствуют среднему уровню: $23 \pm 1,0$; $18 \pm 1,58$; $19 \pm 1,58$; $24 \pm 1,22$; $26 \pm 3,74$ баллов соответственно.

Эффективность личностного тренинга была подтверждена повторной диагностикой с применением методик, использованных на первом этапе. Было зафиксировано повышение всех показателей волевых качеств.

Студенты оценили при проведении промежуточного среза свои волевые качества следующим образом: целеустремленность – $37 \pm 1,85$ баллов у студентов старших курсов и $29 \pm 3,8$ баллов у первокурсников, смелость и решительность – $39 \pm 2,48$ и $26 \pm 2,44$ балла, упорство и настойчивость – $39 \pm 2,43$ и $24 \pm 2,55$ балла, самостоятельность и инициативность – $38 \pm 2,13$ и $30 \pm 2,17$ балла, самообладание и выдержку – $38,5 \pm 2,5$ и 30 ± 2 баллов соответственно.

При проведении итогового среза были получены следующие данные: дисциплинированность – $4,75 \pm 0,4$ (старшекурсники) и 4 ± 1 (первокурсники) балла, самостоятельность – $4,55 \pm 0,5$ и $4,4 \pm 0,55$ балла, настойчивость – $4,4 \pm 0,64$ и $2 \pm 0,16$ балла, выдержка – $4,75 \pm 0,5$ и $4,6 \pm 0,65$ балла, организованность – $4,95 \pm 0,1$ и $4,2 \pm 0,79$ балла, решительность – $4,8 \pm 0,21$ и $4,8 \pm 0,45$ балла, инициативность – $4,7 \pm 0,35$ и $4,6 \pm 0,55$ балла соответственно.

Сравнение результатов, полученных до начала эксперимента, промежуточные данные и после проведения личностного тренинга, свидетельствуют о достоверном повышении результатов: статистически значимые позитивные изменения уровня волевых качеств зафиксированы по всем показателям у первокурсников ($p < 0,05$).

Результаты превзошли наши ожидания. Статистически значимые различия между экспериментальной и контрольной группой позволяют сделать вывод – личностный тренинг является эффективным средством формирования волевой саморегуляции у студентов.

Библиографический список

1. Василюк, Ф. Е. Психология переживания: Анализ преодоления критических ситуаций. – М.: Изд-во МГУ, 1984. – 200 с.
2. Высоцкий А. И. Волевая активность школьников и методы ее изучения. – Челябинск, 1979.
3. Иванников В. А. Психологические механизмы волевой регуляции. – М.: УРАО, 1998. – 142 с.
4. Калинин В. К. Волевая регуляция деятельности: автореф. докт. дисс. – Тбилиси, 1989. – 36 с.
5. Озеров В. П. Психомоторные способности человека. – Дубна : Феникс, 2002. – 320 с.
6. Пуни А. Ц. Психологические основы волевой подготовки в спорте. – Л., 1977.
7. Селиванов В. И. Терминологический минимум основных понятий воли. – Рязань, 1992.

СООТНОШЕНИЕ КОГНИТИВНОГО И ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА КАК ПСИХОЛОГО-ФИЛОСОФСКОЕ ПРОБЛЕМА

Л. В. Михеева

Дальневосточного государственного университета
путей сообщения, г. Хабаровск, Россия

Summary. The article deals with the relevance of theoretical and practical study that determined the need for further study and disclosure of general and special abilities of pupils, aimed at the study of cognitive and personality characteristics of people (students school № 27 Khabarovsk). The philosophical analysis of scientific literature on research and psycho-pedagogical activities from the studied subject, let's talk about the relationship of cognitive and personal development of the individual, as well as individual-oriented approach educational psychologist with the emotional and personality characteristics of student. Addressed and taken into account the importance of emotional processes that affect the student's cognitive performance by adjusting its focus, dosing information.

Key words: cognitivism cognitivist paradigm; cognition; emotion; emotional; personal characteristics; perception; attention; personal development; intelligence; cognitive ability.

Когнитивизм – как направление рассматривается и развивается во многих областях знания; психолого-педагогические исследования, философские представления и методологические принципы функционализма, исследования психо-нейрофизиологические (изучение нейрофизиологических процессов и искусственный интеллект), структурная лингвистика (трансформационная грамматика Хомского), кибернетические исследования (современный когнитивизм). Те дисциплины, которые вхо-

дят в исследовательский комплекс, называемый «когнитивной наукой». Не становится меньше вопросов о структуре и механизмах психики, попыток объяснить теоретически и практически психические процессы человека, понимая под «познанием» как репрезентацию мира в сознании человека, так и в объяснении любого «психического феномена как способа воспроизведения объекта» [7].

Объектом нашего диссертационного исследования является когнитивистская парадигма, в центре внимания которой – психические познавательные (мыслительные) процессы на сознательном и неосознаваемом уровнях и их решающее влияние на поведение. Некоторые из поставленных нами задач, решаемые в рамках когнитивистской парадигмы:

- особенности развития когнитивных функций как личностного развития человека
- закономерности обработки информации в мыслительных процессах,
- взаимосвязь когнитивных функций и эмоционально-личностных особенностей человека;
- когнитивные функции восприятия;
- внимание – как один из моментов когнитивно-ориентировочной деятельности человека;
- когнитивная детерминация эмоций;
- формирования коммуникативных связей и решения новых задач.

Если познание понимается как репрезентация мира в сознании человека, то когнитивистский подход к психике отражает влияние и активную работу познавательных функций на становление и развитие субъекта.

«Когнитивистами» можно назвать тех, «кто признает сам факт присутствия в сложных психических феноменах (внимание, восприятие, мышление, эмоции) когнитивного элемента наряду с аффективным; тех, кто считает эту когнитивную составляющую «приоритетной» в том или ином смысле; и тех, кто рассматривает эмоции как функцию когнитивных процессов; и также тех, кто описывает психические и нейрофизиологические механизмы эмоций (как и других феноменов «духа») в понятиях теории информации» [4; 7].

Как отмечает В. А. Лекторский, «с точки зрения современной когнитивной науки именно познавательные процессы лежат в основе всех психических процессов». Можно отметить, что основной методологией когнитивной науки является информационный подход, который рассматривает человека и его взаимодействие с информационными процессами – приобрете-

ния, преобразования, репрезентирования, хранения и воспроизведения информации и их влияния на поведение человека. Но, в арсенале когнитивной науки, насколько нам известно, нет методологического положения, формулирующего условия применимости когнитивного подхода.

Соединение «теоретического» и «практического» материалов «когнитивных знаний» оказало влияние на психолого-педагогическую деятельность: мы рассматриваем новый принцип «когнитивного обучения».

В наше время в связи с изменениями в мышлении общества остро встал вопрос о создании такой системы обучения и образования, которая позволила бы расширить возможности ребенка в его саморазвитии, в том числе возможности развития его умственных способностей, познавательных потребностей, формирования осознанной мотивации обучения.

И не станет новостью мысль о том, что есть необходимость научные исследования внедрять, смещать в сторону проблемы развития и воспитания детей, способных заниматься в дальнейшем любой деятельностью, умеющих самоактуализироваться.

И не совсем понятна ирония Л. В. Максимова, что в «просветительском русле идет популярная в западной педагогике установка, согласно которой усилия воспитателя должны быть направлены на развитие мыслительных способностей воспитуемого, поскольку, мол, только с помощью собственного разума человек может постигнуть основополагающие моральные «истины».

Т. Б. Кудряшова отмечает необходимость философизации когнитивистского подхода, чтобы преодолеть «сугубо операциональный характер изучения фрагментов когнитивных действий, оторванных как от познавательных интенций в целом, так и от ценностных смысловых составляющих жизни человека» [5]. Объектом этой «философизации» и может стать образовательная деятельность, смысл которой – во всестороннем «развитии когнитивных способностей субъектов образования» [там же].

Проблема развития когнитивных функций, как в школьном образовании, так и для институтов настолько актуальна и остра сегодня, одна из главнейших проблем образования. Мы стремительно ищем концепции, разрабатывая новые технологии для применения их в целях развития обучения человека, соответствующего уровню XXI века.

Сегодня ваш ребенок пошел в школу, завтра он будет взрослым, придет к нам в институт, затем на производство, а для завтрашнего дня научно-технического развития он практически не подготовлен, потому как, для подготовки высокоразвитого гармоничного человека соответствующего уровню развития научно-технического информационного прогресса необ-

ходимо получать и уметь перерабатывать очень много информации, очень много иметь представлений, уметь постоянно изменять свои взгляды, усовершенствовать свои представления в соответствии с меняющимся миром, а иногда и опережать его. То есть идет очень мощная информационная подвижка, к которой люди, а тем более наши дети, не готовы.

Более того, у учеников в школах идет резкое снижение способности восприятия обучения, способность ребенка, школьника, студента воспринимать предлагаемый педагогом материал крайне низкая и постоянно имеет тенденцию к снижению. Чтобы обычному ребенку что-то запомнить, ему нужно повторить это двадцать раз. Представьте себе, что даже такое качество усвоения информации школьником постоянно снижается. Более того, в школы поступает 15 % больных детей. Выходит после окончания школы уже свыше 80 % больных детей.

Принято считать, что фундамент образования ребенка закладывается в школе. Уже давно известно, что научить человека невозможно. Он может только сам научиться. Такое чувство, что в школе идет подмена, обучение подменяется информативностью.

Вообще, человек не способен использовать информацию, если он ее не систематизирует. Значит, прежде всего, он должен научиться систематизировать информацию, которая многообразна и хаотична, постоянно перестраивается, переоценивается, особенно в настоящее время.

Более того, перенасыщенность информационного пространства приводит к отторжению, нежеланию потребности организма в принятии этой информации. Возникает парадокс. Для того, чтобы человек овладел огромнейшим объемом информации, рост в его потребности информации должен увеличиваться. Однако происходит обратное, психологически человек теряет свою потребность в получении информации.

Низкий уровень развития когнитивных функций – это, как правило, дезадаптация, неуспеваемость. Школьнику трудно усваивать обязательные учебные дисциплины (сниженное произвольное внимание, плохая кратковременная и долговременная память, неразвитость процессов мышления).

И во время подготовки домашнего задания дети часто испытывают трудности. Причины те же:

- рассеянное внимание;
- неумение последовательно выразить свои мысли;
- не развита моторика рук;
- не развиты творческие способности.

Все эти психофизические функции развиваются с раннего детства.

Какой же можно сделать вывод из сказанного?

Вывод напрашивается следующий, что обычный путь воспитания и обучения школьников, получения ими образования, который существует в России, уже исчерпал себя. И как результат этого — массовые патологии школьников, массовая перегрузка их мозга. Отсюда возникает масса различных соматических заболеваний, можно сказать, идет некий разрушительный пробел в образовании.

Нашему современному обществу требуется как можно больше специалистов с высшим образованием. Огромное количество абитуриентов, желающих получить высшее образование, но, которые не обладают достаточным уровнем развития когнитивных функций (внимание, мышление, память), такими способностями, как гибкость мышления, общая вербальность. Чтобы успешно обучаться дисциплинам, (особенно естественнонаучным) нужен высокий уровень развития пространственного вербального интеллекта (чувство языка, речи).

Обучающиеся просто не в состоянии овладеть требуемым материалом!

Есть ли решение у этой задачки?

- Может снизить уровень требований???
- Или попробовать развивать познавательные функции до необходимого уровня.

Чтобы нам подойти ко второму варианту нужно:

- совместная деятельность психологов и теоретиков, и практиков, философов и, конечно же, педагогов.

Анализируя свои наблюдения, мы определили основные выводы своих исследований и дальнейший план работы:

- есть необходимость сформировывать навыки развития активной познавательной деятельности;
- развивать функцию внимания за счет увеличения объема, продуктивности, устойчивости, переключаемости (плановое развитие внимания влияет на обучаемость);
- способствовать развитию творческих способностей, учитывая индивидуальные особенности ребенка и его познавательные интересы.

Нужна программа развития интеллекта и когнитивных функций (новая, свежая, актуальная, продуктивная)

Задача такого рода требует методологического осмысления специальных исследовательских занятий, связанных с развитием и коррекцией когнитивных функций. Теоретические вопросы и гипотезы, хоть и имеют высокую актуальность и общенаучное значение, не всегда применяются на практике.

Таким образом, актуальность нашего исследования определяется необходимостью дальнейшего изучения и раскрытия

основ, общих и специальных способностей учащихся и направлено на изучение особенностей когнитивного и личностного развития учеников школы № 27 г. Хабаровска.

В связи с этим перед нами, исследующих познавательную деятельность, стоит проблема раскрытия законов когнитивного и неразрывно связанного с ним личностного развития, выделения того общего, что развивается с возрастом и в процессе воспитания и обучения.

За методологическую основу исследования берем достижения современной когнитивной науки (У. Найссер, Дж. Келли, Л. Солсо, Б. Величковский, Л. М. Веккер, Д. И. Дубровский, В. А. Лекторский и др.).

Уже давно возникла необходимость разработать программу, направленную на формирование и коррекцию когнитивных функций младших школьников, с учетом закономерностей их психического развития. Действительно, зная структуру когнитивных функций, процессы их развития и формирования, используя нейропсихологический метод исследования, можно оценить, достаточно ли сформирована та или иная психическая функция, в каком звене произошли изменения, какой уровень нарушен. Основываясь на этом, как нам представляется, можно разработать коррекционно-развивающую программу когнитивного развития для каждого отдельного ребенка или группы детей со схожими проблемами.

Нами разрабатывается комплекс диагностико-коррекционных технологий развития вегетативных, когнитивных и эмоционально-личностных показателей школьной адаптации, которая может быть использована для улучшения общей адаптации и освоения учебной деятельности в младшем школьном возрасте. Идет исследование возможности применения метода дихотического прослушивания в качестве инструмента диагностики когнитивных возможностей младшего школьника по параметрам общей активности, сформированности когнитивных функций и их произвольной регуляции, а также для анализа умственной работоспособности учащихся.

Эффективным средством преодоления неуспеваемости школьников, и особенно, младшекласников, является психолого-педагогическое сопровождение процесса обучения, включающее контроль за развитием и формированием когнитивных функций непосредственно в учебном процессе и в ходе реализации дополнительных программ когнитивного развития.

Хочется обратить внимание педагогов на то, что когнитивные процессы имеют восходящее динамическое возрастное развитие в благоприятных условиях и различную степень их дефицита при повреждающих ситуациях. К последним можно

отнести и нейропсихологические нагрузки в школе в конце каждой четверти (особенно третьей) и в конце учебного года. Работоспособность снижается, замедляется темп и подвижность психических процессов, повышается утомляемость, снижается мотивация к познавательной деятельности, ухудшается произвольное внимание, что, несомненно, ухудшает показатели основных когнитивных функций: восприятия, внимания, памяти. Психофизиологические особенности детей школьников в весенний период в сочетании с высокими нагрузками в школе характеризуются нарушениями нейродинамических процессов и высших форм регуляции, что приводит к нарушению восприятия предъявляемого материала, многочисленным психосоматическим проявлениям (головная боль, нарушение засыпания и сна, вегетативная лабильность), неусидчивости, что, в свою очередь, затрудняет усвоение школьных знаний.

Современная образовательная система, наряду с обучением школьника основам разнообразных знаний в соответствии со школьной программой делает акцент в необходимости дополнительных занятий развития у него памяти, внимания, мышления, воображения и других познавательных способностей.

Когнитивные способности (cognitive abilities) или познавательные способности являются частью интеллекта.

Интеллект – обобщённое понятие, характеризующее совокупность умственных способностей человека.

Способности – это личностные образования, включающие знания и умения, которые сформированы на базе врождённых задатков человека и определяют его возможности в успешном освоении тех или иных видов деятельности.

К когнитивным способностям относят различные проявления памяти и мыследеятельности ребёнка в процессе освоения знаний.

Когнитивные функции: внимание (непроизвольное и произвольное, память долговременная, кратковременная, процессы мышления).

Для тренировки когнитивных функций необходимы дополнительные специальные занятия (тренинги). Любые формы таких занятий учат ребёнка эффективно решать собственные интеллектуальные и жизненные проблемы (мы развиваем способности школьника, что, в любом случае, оборачивается его личностным и интеллектуальным ростом).

Развитие когнитивных способностей к обучению связано с тренировкой различных видов памяти для освоения как учебной информации, а так же освоение способов умственных действий с этой информацией в процессе её использования при реализации творческих заданий. Если у ребёнка уровень когни-

тивных функций низок, это означает, что уровень произвольного внимания низок, плохая кратковременная и долговременная память, недостаточно развиты процессы мышления.

Упражнения направлены как на тренировку статической концентрации (устойчивости внимания), так и на динамическую (переключаемость и объём). А так же развитие мышления и воображения. Необходимо развивать как образное, так и вербальное мышление, как пространственно-зрительное, так и социальное. Это важно в дальнейшем, для многих профессий. Социальное мышление необходимо всем, кто собирается работать с людьми (руководители, политики, учителя, психологи, юристы, бизнесмены и т. д.). Образное мышление играет важнейшую роль в творческих профессиях и т. п.

Обобщая изложенное, можно подытожить, что наши исследования, коррекция, стимуляция и развитие всех когнитивных функций учеников направлены на увеличение скорости мыслительных реакций, на повышение скорости и объема переработки информации, на ускорение переключения внимания при включении тормозящих факторов, в повышении внимания, снижении утомляемости и увеличении работоспособности.

1) Возможность соединения «теоретического» и «практического» материалов о развитии «когнитивных функций» оказывает влияние и на наши философские изыскания, и на психолого-педагогическую деятельность: позволяет рассматривать новый принцип «когнитивного обучения»;

2) в целом процесс обучения продолжает осуществляться как «передача» учителем и воспроизведение учащимися «готовых» форм знаний, что противоречит современным представлениям о развивающем обучении, которое должно реализовать индивидуальные творческие возможности ребенка, развить в нем способность самостоятельно обнаруживать проблемную задачу и включаться в поиск нестереотипных, творческих решений;

3) в связи с изменениями в мышлении общества остро встал вопрос о создании такой системы обучения и образования, которая позволила бы расширить возможности ребенка в его саморазвитии, в том числе возможности развития его умственных способностей, познавательных потребностей, формирования осознанной мотивации обучения;

4) исследуя процесс усвоения и передачи знаний, наиболее развиты когнитивные функции у учеников, когда у них есть возможность использовать нестандартные, оригинальные подходы к решению любых вопросов, самостоятельная постановка проблем,— что, как правило, проявляется не столько в ответах, сколько в вопросах учащихся, и совсем не там, где учитель фиксирует главным образом результативность работы учащегося,

правильность найденных им решений, точность воспроизведения учебного материала;

5) учебно-обучающий процесс недостаточно связан с воспитанием личности ребенка. Когнитивистский подход, эмоциональная направленность методов, делает процесс обучения осмысленнее и эффективней. В итоге, человек оказывается более подготовлен к решению реальных жизненных задач;

6) индивидуальные и групповые занятия (продолжительностью около получаса), в основе которых лежит систематическая тренировка когнитивных функций – произвольного внимания, восприятия, зрительной и слухоречевой памяти, логического мышления, произвольной регуляции психической деятельности, впоследствии улучшают и развивают психические функции – повышают уровень обобщения, скорости мышления, объёма слухоречевой и зрительной памяти, внимания;

7) педагог-новатор – он же ученый, он же – практик-эмпирик. Он открыт науке, в его практической психолого-педагогической деятельности обязательно должны превалировать элементы теоретически-исследовательской работы: должен использовать диагностические методы, являться разработчиком нового содержания педагогических процессов, систем, технологий и т.д. Однако, как нам кажется, основная позиция, которую педагогу при этом эффективнее занять, – это позиция не исследователя, а проектировщика, создателя нового образовательного продукта. Объектом и результатом его деятельности является сам образовательный процесс, а не теоретическое знание о нем.

Работа в МБОУ СОШ педагогом-психологом вывела нас на проблему, которая очень остро стоит перед «проектировщиками нового образовательного процесса»: создание психологически-педагогических условий для развития когнитивных способностей учащихся. И главная цель системы работы по развитию когнитивных способностей – оптимальное общее развитие ученика, его ума, воли, чувств, нравственных качеств школьника, при сохранении его здоровья и как надёжная основа усвоения им знаний, умений и навыков, развитие его *познавательных способностей*, которые помогают развивать логическое мышление, внимание, память, речь, воображение, поддерживают интерес к обучению. Все эти процессы взаимосвязаны.

Библиографический список

1. Величковский Б. М. Когнитивная наука. Основы психологии познания. Т. 1, 2. – М., 2006.
2. Величковский Б. М. Компьютеры. мозг, познание: успехи когнитивных наук. – М. : Наука, 2007

3. Дубровский Д. И. Вопросы междисциплинарных исследований в когнитивной науке. По результатам круглого стола «Эпистемологические основы когнитивных исследований». Москва : РГГУ. – март 2013
4. Изард К. Э. Психология эмоций / перев. с англ. – СПб. : Питер, 2000. – С. 50–52.
5. Кудряшова Т. Б. Под впечатлением философии... Предисловие отв. редактора/ Актуальные проблемы современной когнитивной науки. Материалы международной научно-практической конференции (21–22 октября 2010 года). – Иваново : ОАО «Изд-во «Иваново», 2011.
6. Кудряшова Т. Б. Воображение как конструктивная негация/ Актуальные проблемы современной когнитивной науки. Материалы международной научно-практической конференции (21–22 октября 2010 года). – Иваново : ОАО «Изд-во «Иваново», 2011.
7. Максимов Л. В. Когнитивный редукционизм в науках о духе // «Современный когнитивизм: философия, когнитивная наука, когнитивные дисциплины»/ под ред. В. А. Лекторского. – М., 2006.
8. Максимов Л. В. Когнитивизм как парадигма гуманитарно-философской мысли. – М. : РОССПЭН, 2003. – С. 160.
9. Найссер У. Познание и реальность. Смысл и принципы когнитивной психологии. – М. : Прогресс, 1981. – 232 с.
10. Солсо Р. Когнитивная психология. – 6-е изд. – СПб. : Питер, 2006. – 589 с: ил. – (Серия «Мастера психологии»).
11. Субботин А. И. От гносеологического к эпистемическому сознанию/ Когнитивные исследования на современном этапе: КИСЭ-2010: материалы I Международной научной конференции (25–30 марта 2010 г. Ростов-на-Дону). – Ростов н/Д : ИПО ПИ ЮФУ, 2010.

ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ ОБУСЛОВЛЕННОСТЬ КАТЕГОРИЧНОГО И НЕКАТЕГОРИЧНОГО РЕЧЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ

Л. В. Топка

**Иркутский государственный лингвистический
университет г. Иркутск, Россия**

Summary. The paper explores feelings of certainty and uncertainty, which are used in the investigation of human experience and human nature and can be analyzed in terms of prototypical situation. A prototypical situation of certainty includes an implicitly expressed state or feeling of speaker's confidence (certainty) in the truth of an uttered assertion and categoriality of the behaviour as well. A situation of uncertainty reflects such state of affairs where the speaker expresses the attitude to some fact or event; the absence of full information, its inaccuracy or untrustworthiness condition the contradiction and polysemy of his/her opinion and non-categoriality of the behaviour.

Key words: speech behaviour; emotions; feelings; categoriality/non-categoriality; certainty/uncertainty; prototypical situation.

Речевое поведение человека, как правило, обусловлено его эмоциональным состоянием. Эмоции (переживания) включа-

ются в структуру личности [5, с. 337] и составляют так называемый «личностный профиль» – набор черт, «которые достаточно полно характеризуют личность» [5, с. 345] среди такого набора (по Ришару Мейли) в том числе выделяются: уверенность в себе – неуверенность (покорность), уверенность – неуверенность и тактичность – бестактность [4, с. 85].

Категоричное речевое поведение характеризуется безапелляционностью, бестактностью, а также решительностью и уверенностью. Высказывание человека категоричного однозначно, не допускает иного понимания, возражения и является, по его мнению, безусловным. Это обусловлено наличием знания (достоверной информации) или особым эмоциональным состоянием говорящего – чувством уверенности/самоуверенности (*certainty, self-confidence, overconfidence, assuredness*), т. е. – стабильностью, постоянством, невозмутимостью, определённой или, напротив, резкостью или грубостью.

Уверенный в себе субъект высказывает суждение содержание которого, по его мнению, точно отражает объективную реальность, поэтому он убеждён в его правильности. Не случайно такого рода высказывание, включающее предикаты знания (*я знаю, I know*) и стабильного эмоционального состояния (*я уверен, I am certain, I am sure*), представляет собой либо утверждение (констатацию факта), где ядерным грамматическим репрезентантом является изъявительное наклонение (*Indicative Mood*), либо волеизъявление (приказ, категоричное требование, распоряжение), где грамматическим ядром выступает императив (*Imperative Mood*). Человек категоричный – это уверенный в себе индивид, способный подавлять чувство страха.

Психологические исследования эмоциональной стабильности индивида описывают разные значения фактора категоричности: «высокое значение этого фактора наблюдается у людей, не обладающих гибкостью, дипломатичностью, неспособных видеть полутона и находить разумные компромиссы, часто у людей истеричных и бросающихся из крайности в крайность. Низкое значение связано с неуверенностью в себе, пассивностью, неумением или нежеланием однозначно высказываться о своих желаниях и принимать конкретные решения» [6].

Некатегоричное речевое поведение характеризуется апелляцией к мнению адресата, неточностью, многозначностью или неоднозначностью высказывания, тактичностью, преуменьшением истинного положения дел, неуверенностью и предположительностью [7; 10].

Человек некатегоричный, это, прежде всего, человек неуверенный, где неуверенность (*uncertainty*) – это феномен, включающий в себя значения изменчивости, непостоянства,

сомнения, в виду отсутствия достоверных сведений (отсутствие знания или его неточность, приблизительность). Такого рода высказывание содержит предикаты мнения и полагания (*я думаю, I think, я предполагаю, I suppose, я не уверен, I am uncertain, я сомневаюсь, I am in doubt*), отрицательную форму высказывания с предикатом знания – (*I don't know*), а также предикат страха во вторичном значении (*Я боюсь, I am afraid*), репрезентирующие некатегоричное утверждение и неуверенное предположение. Ядерным грамматическим средством выражения некатегоричного высказывания являются формы сослагательного наклонения (Subjunctive Mood). Некатегоричное речевое поведение характерно для человека в ситуациях пожелания, объяснения, оправдания, предложения и других [см. подробнее 7; 10].

Отношения категоричности и некатегоричности можно рассмотреть на примере оппозиции их ядерных эмоциональных, вернее чувственных составляющих – уверенности и неуверенности.

Чувство уверенности это отсутствие сомнений и страха, это вера в себя. Уверенность в себе проявляется посредством ощущения и демонстрации силы и права (правоты – истинности суждения). Уверенное поведение человека, репрезентирует внутреннюю силу, решимость в совершении определённого действия и решительность его выполнения. Признаки уверенности могут быть как внешние (те, что доступны адресату или наблюдателю): прямой фиксированный взгляд, уверенные, чёткие движения или их отсутствие, расслабленное тело, прямая спина, точное формулирование желаемого (высказывание-суждение *я знаю, я уверен, I know, I am sure*), громкий голос, очевидная способность постоять за себя и своё убеждение, так и внутренние (доступные в ощущениях самому говорящему): способность и/или готовность принимать решение, отдавать распоряжение, требовать его выполнения, приказывать. Например, прототипической паралингвистической репрезентацией приказа как составляющей пространства уверенности является, на наш взгляд, «перст указующий» – молчаливый императив.

Внешние признаки неуверенности – это, как правило, отсутствие зрительного контакта или нефиксированный взгляд, согбенность плеч («горб» вины или неуверенности), тихий голос, невнятная речь, неоднозначность, субъективность высказывания (высказывание-мнение *я думаю, мне кажется, I think, It seems to me, I am afraid*). Прототипическая паралингвистическая репрезентация неуверенности – пожимание плечами.

Уверенность и неуверенность субъекта в себе очевидна (невербальные, паралингвистические характеристики) и маркируется наличием наблюдателя (*он выглядел неуверенным; она сомневалась; he was sure; she was uncertain; he was in*

doubt; she looked uncertain). Уверенность и неуверенность в ком-либо или в чём-либо маркируется самим говорящим (*I am sure; I hesitate; I am in doubt*), причём употребление глагола *hesitate* в автореферентном высказывании сигнализирует о его формальной репрезентации из-за отсутствия признака неуверенности (о единицах категоризации уверенности и неуверенности см. подробнее [9]).

Чувство неуверенности – это реакция на базовую эмоцию – страх. Неуверенность как страх внутренний, как неспособность самостоятельно принять решение, как физическое ощущение отсутствия сил становится доступна наблюдателю через неуверенное речевое или неречевое (определённые физиологические симптомы) поведение говорящего. Страх, в свою очередь, является своеобразной реакцией защиты, сигналом о возможной опасности (угрозы) и желанием ей противостоять. Чувство неуверенности может возникнуть реакцией и на такие базовые эмоции как удивление (испуг) и стыд как отвращение к самому себе (унижение) – социальные страхи личностного характера.

Западноевропейская философия содержит понятие о незнании (неопределённости) как об источнике страха. По мнению западных философов, знание является средством избавления от страха, так как отсутствие опыта и невежество индивида обуславливают его возникновение, страхи индивида «исчезают или слабеют по мере того как опыт приучает его к явлениям природы; он успокаивается, как только узнает или воображает, что узнает, причины наблюдаемых им явлений и знакомится со средствами избежать их действия» [1, с. 359]. Это подтверждается исследованиями лингвистов, занимающихся проблемами германских языков, в частности А. Вежбицкая, изучая феномены уверенности и неуверенности в английском и немецком языках, говорит о *certainty* и *Sicherheit* как об уверенности, безопасности, защищённости (*certain / gewiss; certainty / gewissheit*) и об *uncertainty* как противоположном явлении – неопределённости, вызывающей страх [3, с. 106–107].

Однако существует и противоположная точка зрения, с которой принято связывать имя немецко-американского философа Эриха Фромма, согласно которой окружающий мир, в частности социум, враждебен по отношению к индивиду [11].

Знание (блага цивилизации, опыт) отдаляет человека от ощущения стабильности и уверенности, боязнь потерять то, что имеешь приводит человека к страху и, как следствие, к неуверенности.

Неуверенность (скованность, тревожность, зажатость) в человеке, в его способностях, силах является одновременно и его свойством и состоянием.

Согласно психологическим исследованиям, до трёх лет человек не знает чувства неуверенности, поскольку у него ещё не развита индивидуальность (отсутствует опыт), есть ощущение уверенности и стабильности, он защищён своим незнанием. Затем приходит осознание (осознанное знание) собственного несовершенства (беспомощности), появляется страх и, следовательно, чувство неуверенности. С получением «свободы выбора», осознанием своей индивидуальности, оторванности от чего-то целого и целостного (первично от матери) человек получает чувства тревоги и неуверенности. Из этого следует, что страх и неуверенность обусловлены знанием.

Согласно исследованиям эго-психолога Эрика Эриксона, во второй стадии развития личности (автономия и сомнение / стыд) с 1 года до 3 лет (позднее младенчество) при нормальной линии развития развивается самостоятельность и уверенность, при аномальной линии – сомнение и гипертрофированное чувство стыда [12; 13].

В основе каждой эмоции лежит прототипический сценарий, который понимается как характеристика типичной ситуации, в которой возникает определённая эмоция [15]. Поскольку «эмоции можно определить в терминах прототипической ситуации и прототипической реакции на неё» [2, с. 201–231]. Сценарий эмоции, вернее чувства, уверенности, на наш взгляд, будет включать в себя такие составляющие как:

1. Возникновение опасности (угроза)
2. Страх (базовая эмоция) или стыд
3. Попытка контроля над эмоцией
4. Успешная попытка и, как следствие:
 - а) уверенность, возврат к стабильному эмоциональному состоянию;
 - б) самоуверенность, эскалация нестабильного эмоционального состояния, агрессивность, категоричное речевое поведение.

Агрессивная реакция на потенциальную угрозу прогнозируема в данной ситуации, поскольку «тенденция к агрессии – это склонность индивида оценивать многие ситуации и действия людей как угрожающие ему и стремление отреагировать на них собственными агрессивными действиями» [5, с. 506].

Схема сценария: Знание – преодоление страха – уверенность.

Прототипический сценарий чувства неуверенности развивается следующим образом:

1. Возникновение опасности (угроза)
2. Страх (базовая эмоция) или стыд
3. Попытка контроля над эмоцией
4. Неуспешная попытка и, как следствие:
 - а) неуверенность, эмоциональная нестабильность (паника);

б) торможение (ступор).

Схема этого сценария: Знание – не преодоление страха – неуверенность.

Данные сценарии имеют место быть в случае конкретной, определённой опасности (угрозы), где страх обуславливает возникновение чувства уверенности/неуверенности, и, как следствие категоричного и некатегоричного речевого поведения. Однако для западноевропейского представления о возникновении страха и неуверенности, в частности для английского и немецкого языков, причиной может послужить неопределённость [см., например, 3] – страх от незнания: сначала неопределённость/незнание, затем страх и неуверенность.

Поскольку сами чувства «различны у разных народов и могут по-разному выражаться в разные исторические эпохи у людей, принадлежащих к одним и тем же нациям и культурам» [5, с. 440], можно сделать предположение, что прототипические сценарии чувств также национально и культурно обусловлены.

Библиографический список

1. Гольбах П. А. Избранные произведения. В 2-х томах. Т. 1. – М., 1963. – 715 с. (Философское наследие).
2. Вежицкая А. Прототипы и инварианты // Язык. Культура. Познание. – М. : Русские словари, 1996. – С. 201–231.
3. Вежицкая А. Сопоставление культур через посредство лексики и прагматики / пер. с англ. А. Д. Шмелева. – М. : Языки славянской культуры, 2001. – 272 с.
4. Мейли Р. Факторный анализ личности // Психология индивидуальных различий: Тексты. – М., 1982. – С. 84–100.
5. Немов Р. С. Психология. В 3 книгах. Книга 1. Общие основы психологии. – М. : Издательство «Владос», 2010. – 688 с.
6. Толкачёва В. К. Категоричность. URL: <http://www.psy-test.ru/terms> (дата обращения 14.05.2013).
7. Топка Л. В. Прагма-семантическая категория некатегоричности в современном английском языке. Автореферат дисс. ... канд. филол. наук. – Иркутск, 2000. – 21 с.
8. Топка Л. В. Некатегоричность/Категоричность: лингвокультурологическое освещение // Концепты. Категории: Языковая реальность. коллективная монография к юбилею профессора М. В. Малинович: Раздел II, Глава 5. – Иркутск, 2011. – С. 130–163.
9. Топка Л. В. Ситуация уверенности/неуверенности: единицы категоризации // Современные лингвистические теории: проблемы слова, предложения, текста: сборник научных трудов к юбилею профессора Лии Матвеевны Ковалевой / отв. науч. ред. проф. М. В. Малинович. – Иркутск: ИГЛУ, 2012. – С. 156–169.
10. Топка Л. В. Некатегоричность: опыт прагма-семантического исследования. – Saarbrücken: LAP Lambert Academic Publishing GmbH & Co. KG. Heinrich-Böcking Str. 6–8, 66121 Saarbrücken, Deutschland, 2012. – 164 s.
11. Фромм Э. Величие и ограниченность теории Фрейда. – М.: ООО «Фирма «Издательство АСТ», 2000. – 448 с. (Классики зарубежной психологии).

12. Элкин Д. Эрик Эриксон и восемь стадий человеческой жизни. URL: http://www.sociology.mephi.ru/docs/sociologia/html/D_elkind%20-%20erik_erik_i_8_stadiy.html (дата обращения 15.05.2013).
13. Эриксон Э. Детство и общество. Изд. 2-е, перераб. и доп. / пер. с англ. – СПб.: Ленато, АСТ, Фонд «Университетская книга», 1996. – 592 с.
14. Topka Larisa V. Uncertainty: pragma-semantic aspect of research // International Conference: The Communication of Certainty and Uncertainty Linguistic, Psychological, Philosophical Aspects October 3rd-5th 2012: Book of Abstracts. University of Macerata, University of Verona, University of Würzburg, Italy, 2012. – P. 106.
15. Wierzbicka A. Emotions Across Languages and Cultures: Diversity and Universals. – Cambridge: Cambridge University Press, 1999. – 349 p.

ФОРМИРОВАНИЕ ПОДРОСТКОВОГО КОЛЛЕКТИВА УЧАСТНИКОВ ПОИСКОВОГО ОБЪЕДИНЕНИЯ

Ф. Е. Попов

**Филиал Российского государственного
профессионально-педагогического университета,
г. Березовский, Россия**

Summary. The article shows the features the formation of teenagers team search associations. The main signs of the created teenage team are given.

Key words: the formation of teenage team; signs of teenagers team; search associations; Military-search activity; technology pedagogical designing.

Создав поисковое объединение, его организатор обязательно столкнется с одной из самых значимых педагогических задач – формированием из подростков-участников группы коллектива. От качества ее разрешения в дальнейшем будет зависеть успешность достижения поставленных перед объединением педагогических и поисковых целей.

К вопросу формирования подросткового коллектива обращались в своих научных трудах видные отечественные педагоги и психологи: В. А. Сухомлинский, С. Т. Шацкий, И. П. Иванов, А. В. Петровский, Л. И. Новикова, А. В. Мудрик, В. А. Караковский.

В современном обществе, в большинстве случаев, коллективом считают любую формально объединенную общей целью группу. Но это ложная предпосылка. Коллектив, в педагогической интерпретации, должен иметь ряд существенных признаков: общая, обладающая социальной значимостью цель; общественно полезная практическая деятельность; отношения взаимозависимости; руководящий орган, основанный на принципах самоуправления.

Часто коллектив отождествляют с антиподом индивидуальности, массовым сознанием и противопоставлением духов-

ной автономии личности. Это также неверно. Настоящий коллектив заинтересован как в общем развитии, так и развитии каждого своего члена, потому что результат дела, которым занят коллектив, зависит от каждого. «Защищая коллектив во всех точках его соприкосновения с эгоизмом личности, коллектив тем самым защищает и каждую личность и обеспечивает для нее наиболее благоприятные условия развития», писал А. С. Макаренко [1, с. 76].

Как отмечает известный российский психолог Д. И. Фельдштейн, «именно коллектив создает возможность наиболее целенаправленного формирования устойчивых нравственных качеств личности ребенка путем присвоения им норм общественной жизни, деятельности» [3, с. 84]. Поэтому в группах, где основу составляют подростки, воспитательный потенциал коллектива приобретает особое значение и раскрывается через формирование социально-личностных компетенций, в числе которых коллективизм, умение брать ответственность на себя, самоорганизация, толерантность, коммуникабельность, владение методиками прогнозирования, анализа и синтеза информации.

Классик отечественной педагогики, активно разрабатывавший теорию подросткового коллектива, А. С. Макаренко считал его создание и сохранение самым трудным делом в педагогической работе.

Формирование настоящего коллектива из номинальной группы проходит очень долгий путь, требующий специальных условий, знаний и усилий. Примерная поэтапная схема построения подросткового коллектива наглядно представлена в работе доктора психологических наук, педагога, руководителя поискового объединения «Дозор» О. В. Лишина «Это нужно живым» [3, с. 72–75].

В качестве примера приведем исследование формирования коллектива участников поискового объединения «Тайфун-42». Преимущественный возраст членов объединения от 14 до 18 лет.

Основой работы по формированию коллектива послужили выводы, сделанные как на базе научных исследований по педагогике, психологии, так и на рефлексивном уровне.

С начала построения коллектива первостепенная роль была отведена ежедневному формированию у членов поискового объединения нравственно ориентированного отношения к делу, которое им предложено и ими выбрано, построению межличностных отношений, а набор обязательных «мероприятий», создающих «воспитательную основу» большинства образовательных организаций и социально-ориентированных общественных объединений, был выведен на второй план.

Выстроенная с учетом технологии педагогического проектирования схема: первоначально привлекательный предмет занятия, затем формирование отношений равенства перед общей целью, уважения, товарищества и взаимной требовательности, основанных на самоуправлении и на этой основе достижение роста ответственности и гражданской позиции каждого члена коллектива, – показала свою эффективность и результативность. Через определенное время уровень коллективного самоуправления повысился, что может интерпретироваться как один из признаков сформированного коллектива.

На практике схема реализовывалась следующим образом. В основу поискового объединения была положена военно-поисковая деятельность, обладающая интегративными теоретическими знаниями, конкретной практической значимостью, имеющая общественно важную перспективу.

Переход в военно-поисковой деятельности от проявления интереса к найденным в ходе раскопок артефактов (зона первичного мотивообразования) к заинтересованности в кропотливой работе по установлению судеб солдат, пропавших без вести в годы Великой Отечественной войны, совместной постановке новых целей, усложнения задач, направленных на развитие коллектива, самоорганизации в решении этих целей и задач (зона вторичного мотивообразования), также явился свидетельством развития коллектива.

Еще одним признаком сформированного коллектива стала его сплоченность. При этом нужно помнить, что сплоченность коллектива отличается от прочего группового единства своей направленностью, открытостью, доброжелательностью к внешнему окружению. Достижение сплоченности достигалось путем постановки сложных задач в военно-тактических играх, в поисковых экспедициях, в психологических тренингах, через осознание ценности выполняемой деятельности.

С целью репрезентации результатов сформированности коллектива, в начале и в конце исследования были проведены квалиметрические измерения. Анализ полученных результатов привел к выводу, что выражать этот показатель цифровым методом не совсем корректно. Данные полученные при помощи тестов, анкет, характеризовали только количественную сторону проявления отдельных признаков понятия «коллектив». Они не смогли показать духовного состояния каждого участника коллектива, его внутренние ведущие мотивы. При этом важно понять, что воспитание подчинения, тактичности, искренности, коллективизма и других качеств личности не служат самоцелью воспитания, а является только средством для достижения глав-

ной цели – научить подростка жить в обществе, принимая не только свои, но и потребности окружающих людей.

Произвести практическую оценку достигнутого результата помогли основные, выделенным А. С. Макаренко черты, характеризующие сформированный коллектив: мажор – постоянная бодрость; ощущение собственного достоинства; дружеское единение членов; ощущение защищенности; активность к упорядоченному действию; сдержанность в эмоциях. Эти особенности были выявлены у коллектива участников поискового объединения «Тайфун-42». Кроме того, проявление таких черт у коллектива коррелируется с развитыми социально-личностными компетенциями его членов.

Библиографический список

1. Макаренко А. С. Коллектив и воспитание личности. – М. : Издательство «Педагогика», 1972. – 336 с.
2. Лишин О. В., Лишина А. К. Это нужно живым. – М. : Педагогика, 1990. – 208 с.
3. Фельдштейн Д. И. Психологические особенности детского коллектива и формирования коллективистических качеств детей школьных возрастов // Вопросы психологии. – 1977. – № 2. – С. 84.

МОДЕЛЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ ОСУЖДЕННЫХ В МЕСТАХ ЛИШЕНИЯ СВОБОДЫ

В. А. Петьков

Summary. This article is considered a model of the psychological approach to the study of the individual prisoners psychological characteristics in imprisonment conditions.

Key words: personality; prisoners; psychological characteristics; the theoretical model; the conditions of detention; the biological; psychological and social factors blocks.

Целью данной статьи является освещение путей поиска и подбора оптимальных подходов для исследования психологических особенностей осужденных в условиях лишения свободы. Необходимо акцентировать внимание на том, что все направления научно-психологического поиска имеют существенное значение и призваны дать ответ на вопрос, от которых будут зависеть дальнейшие шаги в обосновании психологических особенностей личности осужденных в условиях лишения свободы.

Решению вопроса психологических особенностей исследуемой категории способствует построение теоретической модели

личности осужденных, с помощью которой теоретические обоснования и представления о них логично бы объединились в целостное образование, которое возможно подтвердить и конкретизировать в ходе научного эксперимента, создав практическую модель.

Учитывая, что В. А. Ганзен [1], А. Г. Козлов [2], Н. Д. Левитов [3] акцентируют внимание на необходимости создания модели для практической исследовательской деятельности, поэтому мы исследуем личность осужденного именно с позиций комплексности, системности, целостности и логичности доказательства психологических особенностей осужденных в условиях лишения свободы. Учитывая, что развитие научного знания имеет последовательное развитие и способствует более полному описанию и объяснению наблюдаемой фактологии через поиск новых и опровержения существующих фактов, для доказательства психологических особенностей осужденных в условиях лишения свободы обращаемся к их моделированию. С целью проверки определенных теоретических научных фактов и проверки содержания теоретической модели их моделирование позволяет исследовать психологические проявления в реальных условиях и дать целостное объяснение и интерпретацию их особенностей одновременно.

Теоретическая модель позволяет оценить величину взаимосвязи переменных, т. е. дает основания не только для качественного, но и количественного описания и последующей интерпретации полученных практических результатов; позволяет описать психологические особенности осужденных в условиях лишения свободы не только как факт, но и как процесс в реальных условиях. Понимание логики этого процесса позволяет решить задачи исследования и подтвердить сформулированные гипотезы. На теоретическом этапе изучения психологических особенностей личности осужденных в условиях лишения свободы мы получили возможность поиска вариантов их компоновки и сочетания, смоделировав при этом принципиально новое состояние изучаемого в общей психологии.

Таким образом, модель-гипотеза имеет предсказуемый характер и требует дальнейшей проверки для преобразования в научно обоснованный вывод.

Среди множества существующих в области психологии разработанных структур, в нашем случае гипотезы-модели личности, мы выбрали как наиболее подходящую для нашего эксперимента структуру личности К. К. Платонова, которая освещает личность в трех плоскостях (по автору «подструктурах»): биологической, когнитивной, психосоциальной. К биологической подструктуре относятся следующие показатели: возраст,

пол, темперамент; к когнитивной плоскости – умственные способности и психические познавательные процессы, включая конкретную организацию мышления, к которым относятся восприятие, память, процессы решения задач, речь, суждение, воображение; к психосоциальной плоскости принадлежат качества и свойства личности, социальные навыки, индивидуальный стиль поведения и эмоционального реагирования. Следует отметить, что развитие личности в этих трех аспектах происходит в их тесном взаимодействии.

Таким образом, процесс развития личности или ее преобразования – это не последовательность отдельных, несогласованных между собой изменений, а целостный, системный процесс, в результате которого изменения в одной сфере приводят к изменениям в других.

Организуя экспериментальную работу, мы исходили из понимания того, что психологические особенности личности осужденных не появились спонтанно и не возникли вследствие случайных или эпизодических воздействий, а есть результатом биологических, психологических и социальных факторов, которые имели системное воздействие на личность с ранних этапов онтогенеза.

Поэтому в основу создания модели психологических особенностей осужденных в условиях лишения свободы взята за основу модель структуры личности К. К. Платонова, которая включает наличие как биологических, так и социальных факторов. Модель нашего исследования представлена на рис. 1. Поскольку основным условием успешной научной организации любой деятельности является четкое представление об ее исходном и конечном результате. Для того, чтобы исследовать психологические особенности осужденных в условиях лишения свободы, необходимо проследить именно их зависимость от этих условий и их психологические изменения.

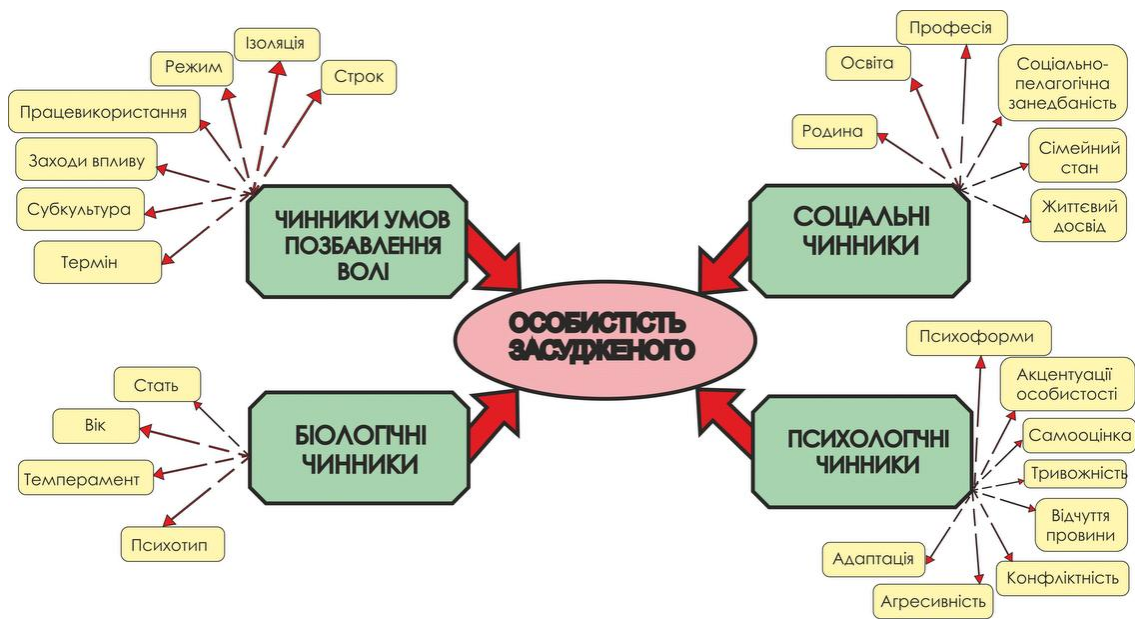


Рис. 1. Модель особностей личности осужденных в местах лишения свободы

Кроме биологических и социальных факторов в модель отдельным блоком включены психологические факторы, а также расширен социальный блок и блок условий лишения свободы. Каждый из этих блоков обеспечит схему понимания психологических особенностей личности осужденных непосредственно в условиях изоляции. Так, в биологический блок были включены следующие показатели: пол, возраст, темперамент, психотип – поскольку они дают возможность учесть врожденные проявления личности и возможность их влияния на формирование асоциального поведения. В социальный блок вошли внешние показатели, влияющие на проявления личности: наличие семьи, образования и профессии, уровень социально-педагогической запущенности, семейное положение – наличие собственной семьи и детей, и жизненный опыт. Эти показатели дают возможность определить влияние социальных факторов на личностные проявления осужденных. Как уже было отмечено, психологические особенности личности формируются под влиянием как биологического, так и социального, то есть имеют комплексный характер и неразрывную взаимосвязь.

Поскольку исследуется личность осужденных, то обязательными показателями были как срок, который назначен по приговору суда за совершенное преступление, так и период, который осужденные фактически отбыли в условиях лишения свободы; режим исправительной колонии – установленный законами и другими нормативно-правовыми актами с регламентацией порядка исполнения и отбывания наказания, обеспечивающих изоляцию осужденных; постоянный надзор за ними, выполнение

возложенных на них обязанностей, реализацию их прав и законных интересов. Выявление психологических особенностей личности осужденных в условиях лишения свободы обеспечивает объективную картину их психологических реакций, которые являются двигателем их поведения при адаптации к условиям лишения свободы и организационно-бытовой деятельности.

При моделировании учитывались изменения психических проявлений осужденных, которые происходят вследствие адаптации к условиям лишения свободы. Именно в период от трех до четырех месяцев, а иногда и больше, особенно остро ощущается ограничение потребностей, изменение привычного стереотипа жизни личности. Всегда имеет место ограничение возможности удовлетворения устоявшихся потребностей, что вызывает состояние повышенной раздражительности. У отдельных лиц это, наоборот, выражается в состоянии подавленности и депрессии. Это происходит до тех пор, пока у осужденного не выработаются качества, необходимые для новых условий жизни. Повышенная возбудимость может быть причиной различных срывов и атипичных форм поведения.

В общем, на начальных этапах пребывания в условиях лишения свободы личность осужденных характеризуется отсутствием ясной перспективы жизни, что приводит к снижению жизненной активности, к появлению раздражительности и росту уровня конфликтности. В этот период осужденные адаптируются не только к внешним факторам, но и к внутренним, поскольку происходит психологическое реагирование на систему требований и ограничений, что и вызывает изменения личностных проявлений.

При этом существенным является также разграничение социальной и психологической адаптации. Ведь социальная адаптация заключается в том, что в новых условиях личность осужденных выбирает такие виды деятельности и формы поведения, которые способствуют их приспособлению к окружающим реалиям. Психологическая же адаптация связана с производством отдельных видов психологической защиты или их системы, что позволяет сохранять высокий уровень самооценки даже при отсутствии объективных оснований для этого. Уровень социальной и психологической адаптации в местах лишения свободы значительной мере влияет на психологические особенности личности осужденного.

Исходя из этого, личность осужденных рассматривается как целостное образование вследствие взаимодействия социальных, психологических и биологических факторов, включая в себя социально полезные и отрицательные психологические проявления, что и привело личность в места лишения свободы.

Модель исследования психологических проявлений личности в условиях лишения свободы позволяет нам создать обобщенную характеристику осужденных, поскольку она имеет четкую структуру, основными элементами которой являются:

1) целевой элемент, который включает цель, гипотезу и задачи; цель которого состоит в определении влияния условий лишения свободы на психологические особенности осужденных и конкретизируется задачами: знаниями о содержании социального и биологического в сущности личности;

2) содержательный элемент модели психологических проявлений личности осужденных взаимосвязан с условиями лишения свободы, включающие срок, режим, трудоустройство и влияние субкультуры; биологическими, социальными и психологическими факторами;

3) организационно-методический элемент позволяет сформулировать концепцию дальнейшего психодиагностического исследования личности осужденных в условиях лишения свободы.

Личность осужденных в условиях лишения свободы имеют ряд особенностей, которые базируются на антисоциальных стереотипах и носят постоянный характер, воздействуя на личность в целом.

Таким образом, предложенная модель исследования психологических особенностей личности осужденных в условиях лишения свободы способствует целостному представлению о них, о взаимодействии и влиянии всех факторов на личность осужденного.

Библиографический список

1. Ганзен В. А. Системные описания в психологии. – Л. : Изд-во Ленинград. ун-та, 1984. – 176 с.
2. Козлов В. В. Методология и методы социально-психологических исследований. – М., 2003 – 378 с.
3. Левитов Н. Д. Психология характера. – М., 1969. – 424 с.

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СТУДЕНТОВ ИЗ КАТЕГОРИИ ДЕТЕЙ-СИРОТ И ДЕТЕЙ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ

Н. В. Тимина

Муромский педагогический колледж, г. Муром, Россия

Summary. The article deals with the problem of social-pedagogical support of the orphan students, its essence, content and basic characteristic features; the basic stages of this technology, their content and specificity of the social-pedagogical activity on its maintenance.

Key words: support; social-pedagogical support; technology of social-pedagogical support.

Дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей – это отдельная категория студентов в образовательном учреждении, которым требуется повышенное внимание, помощь и поддержка. В рамках работы со студентами данной категории специалистами социально-психологической службы колледжа разработана и апробируется программа социально-педагогического сопровождения студентов из категории детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

Целью данной программы является создание условий успешной социализации и успешного обучения студентов колледжа из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей через систему социально-педагогического сопровождения.

Задачи программы:

- формирование навыков социальной компетентности;
- формирование навыков, необходимых для независимого проживания;
- развитие способности видеть жизненную перспективу; развитие умения принимать ответственные решения;
- обучение постановки целей и умению отвечать за их реализацию;
- формирование позитивного отношения к людям; формирование потребности в труде;
- формирование способности жить в социальном пространстве (ориентироваться в законах, знать права, обязанности).

В данной программе реализуются следующие направления и технологии социально-педагогического сопровождения:

1. Социально-педагогическая диагностика с целью определения плана первичной адаптации в новых условиях обучения в колледже. Определение социального статуса сирот проводится в ходе бесед и тестирования, а так же путём изучения документов. По результатам социально-педагогической диагностики состав-

ляется индивидуальная программа социально-педагогического сопровождения студента.

2. Социально-педагогическое консультирование с целью оказания помощи сиротам в проблемах, связанных с нарушением социализации. Актуальность проблемы содержания и основных подходов социально-педагогического консультирования студентов из категории детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, подчёркивается многими исследователями и практиками – социальными педагогами [1]. Социально-педагогическое консультирование сирот, основанное на гуманистическом подходе, предполагает, прежде всего, субъектное отношение к человеку [2].

3. Социально-профилактическая работа с целью предупреждения возможных нарушений в социальной адаптации студентов-сирот и создание условий для полноценного личностного развития. В рамках данного направления в колледже проводятся мероприятия по профилактике вредных привычек и социально-правовому просвещению студентов.

4. Социальное воспитание с целью специальной профессиональной помощи студентам из категории детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей в их социализации. Одним из факторов, влияющих на возникновение различного рода психологических проблем у детей, являются лишения и потери. Тревожность, депрессия, страх, интеллектуальные расстройства – вот наиболее характерные черты так называемого депривационного синдрома сирот [3]. В рамках данного направления специалисты социально-психологической службы колледжа разрабатывают и реализуют индивидуальные и групповые программы по коррекции различных отклонений в поведении, проблем, связанных с вредными привычками, с межличностными конфликтами.

5. Работа, связанная с защитой прав и интересов студентов-сирот. В рамках данного направления администрация колледжа и социальный педагог представляют интересы сирот в правозащитных и административных органах.

Использование данных технологий позволяет педагогическому коллективу Муромского педагогического колледжа проводить системно и планомерно социально-педагогическое сопровождение студентов из категории детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Результатом нашей работы является достаточно быстрая адаптация к условиям обучения в колледже, предупреждение асоциального поведения, обеспечение сохранности контингента и успешное трудоустройство в будущем.

Библиографический список

1. Григорьева Т. Г., Линская Л. В., Усольцева Т. П. Основы конструктивного общения : методическое пособие для преподавателей. – Новосибирск; М., 1997.
2. Владимировна Н. В., Спаньярд Х. Шаг за шагом. Индивидуальное консультирование выпускников детских домов и школ-интернатов. – Москва; 2007.
3. Фурманов И. А., Аладьин А. А., Фурманова Н. В. Психологические особенности детей лишённых родительского попечительства. – Минск; М., 1998.

ОКАЗАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ УСЛУГ СЕМЬЯМ, НАХОДЯЩИМСЯ В ТРУДНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ В ОТДЕЛЕНИИ ДНЕВНОГО ПРЕБЫВАНИЯ

Т. В. Тихонова, Г. А. Плюхина

**Социально-реабилитационный центр «Алые паруса»
г. Новокузнецк, Кемеровская область, Россия**

Summary. The article reveals the typical problems of families in difficult situations. Describes the forms and methods of work with parents and children on the basis of the Department of social and day care center for minors rehabilitationnogo «Scarlet Sails»

Key words: family; department of day care; difficult life situatsiya; formy and methods with the family.

Семья - это главное, что мы создаем в своей жизни. Бизнес, работа, самореализация, вклад в общественную жизнь - это, конечно, тоже важно, но самый главный вклад - это то, что не переложить на чужие плечи и не облегчить с помощью новейших технологий. Добро или зло, созданное нами в семье, влияет на соотношение этих сил в мире... Наряду с традиционными функциями, связанными с рождением и воспитанием детей, с решением повседневных проблем, семья должна быть надежным психологическим «укрытием», помогающим человеку выживать в трудных, быстро изменяющихся условиях современной жизни.

Учеными доказано: человек рождается как белый лист бумаги, ему не ведомо, что такое зло и добро, что такое «хорошо» и что такое «плохо», от того, в какой семье будет воспитываться ребенок, зависит, кем он вырастет: станет выдающимся ученым, квалифицированным специалистом, хорошим семьянином или криминальным элементом, ведущим аморальный образ жизни.

Ведь именно с семьи начинается процесс усвоения ребенком общественных норм и культурных ценностей. Социологическими исследованиями выявлено, что влияние семьи на ребенка сильнее, чем влияние школы, улицы, средств массовой информации. Следовательно, от микроклимата, духовных и нравственных ценностей семьи зависит успешность процессов развития и социализации ребенка.

«Каково на дому – таково и самому», – гласит русская поговорка. Если дома чисто, тепло, уютно, любовь, согласие, взаимопонимание между членами семьи, большое внимание уделяется подрастающему поколению, прививается уважительное отношение к старшим, в таком доме и детям будет хорошо. Из такой семьи вряд ли побегут они искать лучшей жизни. Поэтому, специалисты различных служб системы профилактики призваны оказывать необходимую помощь и поддержку семье, независимо от того, к какой социальной категории она относится. Если в семье возникли проблемы, мы должны приложить максимум усилий и помочь ей выйти из кризисной ситуации.

Педагоги, работающие с семьями воспитанников в отделении дневного пребывания, сталкиваются с такими проблемами, как:

- низкий интеллектуальный уровень членов семьи;
- примитивность их запросов, бездуховность;
- трудовая незанятость родителей или, напротив, их чрезмерная занятость;
- алкоголизм, наркомания одного из родителей;
- искаженные способы воспитания
- отторжение ребенка родителями, заброшенность, запущенность, признание его полной самостоятельности, либо, наоборот, гиперопека, (жестокое, чрезмерно требовательное отношение родителей к детям);
- искаженные формы поощрения и наказания,
- несоответствие высказываемых родителями принципов чести, совести, достоинства их реальным поступкам;
- физическое насилие в семье.

Неправильный подход родителей к воспитанию приводит к серьезным осложнениям в их взаимоотношениях с детьми. Это порой оборачивается жестокостью по отношению к детям и, в конечном счете, приводит к детско-родительскому конфликту. Особенно сильно конфликт развивается, когда ребенок достигает подросткового возраста. Специалисты отделения дневного пребывания МКУ СРЦН «Алые паруса» стремятся коррекционными, воспитательными мерами, адресованными ребенку и его

семье, помогают сохранять родственные связи, содействуют укреплению семьи.

Для профилактики и коррекции дизгармонии в отношениях и устранению недостатков семейного воспитания как важнейших факторов, вызывающих отклонения в поведении детей и подростков в отделении дневного пребывания была создана и апробирована программа «Азбука для семьи»

Существуют разнообразные формы и методы работы с родителями и их детьми. Выбор их зависит от структуры семьи, ее потребностей, существующих проблем, сложившихся взаимосвязей внутри семьи и в ее окружении. Наиболее приемлемые формы работы: «лекция вдвоем», «консультация-диалог», тренинги по запросам родителей, диспуты, круглые столы

В 2003 году в отделении дневного пребывания начал работу клуб «Родительские университеты». Цель клуба: психолого-педагогическое просвещение родителей; осуществление комплексной коррекционной работы с семьей в целях восстановления здоровых взаимоотношений между членами, коррекция имеющихся отклонений в семейном воспитании. Задачами клуба являются: оказание помощи в адаптации детей к социуму, оказание помощи родителям в психологическом изучении детей, в оздоровлении семейного воспитания, организации семейного досуга, психокоррекционная работа с детьми и родителями, входящими в группу риска.

В течение 10 лет существует клуб «Родительские университеты» на базе отделения дневного пребывания. Об эффективности работы клуба свидетельствуют положительные отзывы родителей в адрес педагогов отделения. За время работы клуба наиболее востребованными и результативными оказались такие тренинговые занятия, как: «Школа общения с ребенком», «Дружная семейка», «Я и мой ребенок»; психологические игры: «Женсовет» (целевая группа женщины пережившие развод, воспитывающие ребенка без отца), «Мудрость ангелов» (осознание родителями положительных качеств характера своего ребенка), «Понять. Простить. Принять», «Неразлучные друзья взрослые и дети», «Как общаться с собственным ребенком?».

Помимо практических занятий проводятся тематические заседания – консультации: «Как уберечь детей от наркотиков», «Если ваш ребенок не уверен в себе», «Поощрение и наказание в воспитании ребенка», «Агрессивный подросток в окружении общества и семьи» и т.д.

Особой популярностью пользуются у родителей праздничные заседания клуба. Организуя праздничные заседания, мы показываем родителям, насколько их дети талантливы, индивидуальны, это не только помогает сблизить родителей с

детьми, но побуждает их больше уделять времени своим детям и продолжать развивать раскрытые в детях таланты.

Проанализировав работу клуба « Родительские университеты» за 2012 год, было замечено снижение посещаемости лекционных и практических заседаний родителями воспитанников. Это, в первую очередь, связано с увеличением семей, ведущих аморальный и асоциальный образ жизни. Большинство из них либо не заинтересованы в получении психологических услуг и считающих себя вполне компетентными в вопросах воспитания, либо не выполняют рекомендаций специалистов.

В конце 2012 году специалистами отделения было принято решение об адресном консультировании родителей по вопросам семейного воспитания и для повышения родительской компетентности. В течение нескольких месяцев специалистами отделения дневного пребывания разрабатывались ежемесячные консультации в виде памяток по основным проблемам в воспитании, причем учитывались пожелания родителей, полученные по результатам анкет обратной связи. Полученные положительные отзывы родителей о новой форме работы клуба «Родительские университеты», свидетельствуют о необходимости помощи семье, находящейся в трудной жизненной ситуации. Тем не менее, чаще всего мы видим результат своей работы - праздничные мероприятия, семейные вечера посещают целыми семьями, родители стали чаще обращаться на индивидуальные консультации, прислушиваться к рекомендациям психологов.

Серьезные изменения требуют времени. Как на протяжении многих лет формировался дисфункциональный способ поведения членов семьи, так не за один день семья перестраивается и начинает пробовать жить иначе. Человек должен созреть для изменений, а это долгий процесс, причем большая часть этого процесса происходит во внутреннем мире человека, не проявляясь поначалу внешне. Когда же изменения становятся заметны, то об их устойчивости все равно говорить рано: требуется значительный период времени для того, чтобы новые способы поведения стали привычными. На этом пути возможны «срывы», возвраты к старому, которые не следует расценивать как тщетность всех приложенных усилий. Возможно, это временный откат назад, вызванный какими-либо неблагоприятными обстоятельствами. И наше дело в этом случае – вновь анализировать ситуацию, делать выводы и продолжать работу.

Библиографический список

1. Беличева С. А. Социально-педагогическая поддержка детей и семей группы риска: межведомственный подход. М., Редакционно-издательский центр Консорциума «Социальное здоровье России», 2006

2. Давлетбаева О. В. Работа с неблагополучными семьями. URL:<http://www.1september.ru> Фестиваль педагогических идей «Открытый урок».
3. Дети социального риска и их воспитание : учебно-методическое пособие/ под научн. ред. Л. М. Щипицыной. – СПб. : Издательство «Речь», 2003.
4. Мастюкова Е. М. Профилактика и коррекция нарушений психического развития детей при семейном алкоголизме: пособие для психологов, педагогов – М. : Гуманитар. Изд. Центр ВЛАДОС, 2006.
5. Психосоциальная поддержка семей группы риска – как условие предупреждения семейного неблагополучия и семейного насилия (Пособие для психологов и психосоциальных работников). – М.: Редакционно-издательский центр Консорциума «Социальное здоровье России», 2005.
6. Целуйко В. М. Психология неблагополучной семьи. Книга для педагогов и родителей. – М., 2003.
7. Целуйко В. М. Вы и ваши дети. Психология семьи. – Ростов н/Д : «Феникс», 2004.

КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ УЧАЩИХСЯ И ИХ РОДИТЕЛЕЙ ПО ПРАВОВЫМ ВОПРОСАМ, КАСАЮЩИМСЯ НАСИЛИЯ В ШКОЛЕ

Д. В. Лунёва

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

Summary. In article the necessity of the organization of legal advice in the modern school, considered the possibilities of such consultations a teacher of law disciplines.

Key words: advising students; advice to parents; violence in the school; legal issues.

Сегодня общество сталкивается с множеством проблем в процессе своего развития, преобразования. Одной из них, безусловно, является отношение к детям, к их правам и свободам. Решение этой проблемы видится в организации комплексной социальной защиты ребёнка, предполагающей не столько «отгораживание» его от влияния негативных факторов социальной среды, сколько формирование умений противостоять этому влиянию [2].

Говоря о функциональных возможностях специалиста-правоведа в системе социальной защиты детей [4], в данной статье мы обращаемся к одному из аспектов его профессиональной деятельности: к консультированию учащихся и родителей по правовым вопросам.

Изучение современного процесса формирования у школьников правовой культуры [5] обнаруживает следующие противоречия:

- между признанием важности правового воспитания учащихся и недостаточной эффективностью этого процесса при использовании существующих на сегодняшний день в массовой практике форм его реализации;
- между потребностью в индивидуальном рассмотрении возникающих ситуаций нарушения прав участников образовательного процесса и недостаточной реализацией этой потребности в условиях современной школы;
- между потребностью в учителях, способных к эффективному осуществлению консультативной функции в своей профессиональной деятельности и недостаточной разработанностью методики подготовки специалиста-правоведа к консультированию по вопросам правовой защиты.

Наличие перечисленных противоречий обусловило существование в современном образовании проблемы совершенствования теоретической и методической подготовки будущих учителей права к консультированию по вопросам правовой защиты.

Статистика показывает, что огромное количество детей страдает от насилия в школе, как правило, от своих же сверстников или учащихся старших классов. Причем насилие может выражаться в разной форме: физическое насилие, эмоциональное насилие, побои, унижения, оскорбления, провокации, не говоря уже о нарушении половой неприкосновенности. Как правило, те учащиеся, которые подвергаются насилию, об этом молчат, думая, что никому до их проблем нет дела или что они сами справятся с ними, а в итоге над ними так и продолжают издеваться.

Технология консультирования учащихся представляет собой очень тонкий процесс взаимоотношения двух и более людей, в ходе которого происходит передача определенных специальных знаний и соответствующей информации от консультанта консультируемому лицу (т. е. учащемуся) с целью помочь в решении его проблем. Во многом результат консультаций в решении проблем учащегося зависит от того, насколько хорошим будет взаимопонимание между консультантом и консультируемым. В этом контексте главным для консультанта является способность вызвать у учащегося эмоционально-положительное отношение к себе, завоевать доверие, уметь выслушать проблему, с которой обращаются за помощью и чутко реагировать на неё, заботливо и с пониманием относиться к страхам и предубеждениям ребёнка.

Необходимо, чтобы консультант уважал учащегося и умел передать уверенность в том, что его проблемы решаемы, что он справится. Та информация, которую сообщит консультант, может быть катализатором для учащегося, она должна помочь в решении его проблемы, мобилизовать его ресурсы личности, сформировать мотивацию определённых действий.

Учащийся должен знать, что он имеет право на уважение своего человеческого достоинства, на свободу совести, информации, на свободное выражение твоих мнений и убеждений, а также свободу от принудительного труда [3; 6]. Практика показывает: если учащийся вовремя обратился со своей проблемой за помощью, то сведения, которые он получит, помогут предупредить последствия его действий или изменить их в лучшую сторону.

Консультативная деятельность правоведа должна охватывать не только детей, но и их родителей. В работе с родителями необходимо сообщить им об их правах в ситуации, когда ребенок подвергается насилию. Необходимо чтобы родители понимали: если обидчики хотя бы один раз почувствуют свою безнаказанность, то они и дальше будут практиковать такое неправомерное отношение [1]. Содержание консультирования родителей включает признаки, свидетельствующие о насилии над их ребёнком и правовые действия родителей в случае обнаружения таких признаков. Так, в случае, если на теле их ребенка будут обнаружены синяки, следы побоев, они должны обратиться в медпункт и дальше в любой травматологический пункт для освидетельствования. Существует специальная процедура, регламентированная законом, которая направлена на то, чтобы медицинский работник при обращении к нему с признаками физического насилия, обязан информировать отдел по профилактике правонарушений несовершеннолетних, чтобы этот случай в дальнейшем стал предметом внимания дознавателей.

Таким образом, задача консультирования учащихся и их родителей по правовым вопросам, касающимся насилия в школе, состоит в том, чтобы формировать у учащихся и родителей не только правовые знания, но и способность к осознанным правовым действиям, направленным на защиту себя и своих близких от насилия и негативного влияния социальной среды.

Библиографический список

1. Блясова И. Ю. Проблема семейного воспитания как фактора предупреждения подростковой преступности // Человек. – 2012. – № 2(77). С. 60–64.

2. Комлева Ю. В. Создание безопасной социально-психологической среды на уроке // Сидоров С. В. Сайт педагога-исследователя. URL: <http://sv-sidorov.ucoz.com/publ/14-1-0-73> (дата обращения 25.04.2013).
3. Конституция Российской Федерации. URL: <http://www.constitution.ru> (дата обращения 10.04.2013).
4. Лунёва Д. В., Сидоров С. В. Потенциал специалиста-правоведа в обеспечении социальной защиты учащихся // Подготовка конкурентоспособного специалиста как цель современного образования: мат-лы III междунар. науч.-практ. конф. 20–21 нояб. 2012 г. – Пенза – Семипалатинск – Шадринск : Науч.-изд. центр «Социосфера», 2012. – С. 23–25.
5. Молокова М. В. Формирование правовой культуры школьников // Сидоров С. В. Сайт педагога-исследователя. – URL: http://sv-sidorov.ucoz.com/publ/formirovanie_pravovoj_kultury/4-1-0-87 (дата обращения 20.04.2013).
6. Семейный кодекс Российской Федерации от 29 декабря 1995 г. N 223-ФЗ (в ред. Федеральных законов от 15.11.1997 N 140-ФЗ, от 27.06.1998 N 94-ФЗ, от 02.01.2000 N 32-ФЗ, от 22.08.2004 N 122-ФЗ, от 28.12.2004 N 185-ФЗ, от 03.06.2006 N 71-ФЗ, от 21.07.2007 N 194-ФЗ) // Российская газета. URL: <http://www.rg.ru/2007/10/22/semejny-kodeks-dok.html> (дата обращения 10.04.2013).

III. ТРАДИЦИИ И НОВАЦИИ В ОБРАЗОВАНИИ

ПРОЦЕСС ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ У ЗОРОАСТРИЙЦЕВ

К. Ф. Абдуллаев
Бухарский государственный университет,
г. Бухара, Узбекистан

Summary. This article refers to the process of upbringing and education of the Zoroastrians. The article is based on an analysis of «Avesta», edifying ancient Zoroastrian texts and manuscripts. The author substantiates the views and thoughts of the Zoroastrians of education and teaching, the relevance of their use in the education of a fully developed personality at this stage.

Key words: Zoroastrians; education; «Avesta».

Воспитание подрастающего поколения всегда было не только необходимостью, но и условием дальнейшего развития человеческого общества. Как развивалось само это воспитание? Это крайне сложный и многоплановый процесс, на него прежде всего влияет историческая эпоха и культура того народа, где это воспитание происходит. Это особенно актуально для цивилизаций Древнего Мира, которые разительно отличаются от современных. Мы практически не можем доподлинно восстановить и рассмотреть все особенности этого процесса в Древнем Мире. Как бы то ни было, именно туда, вглубь тысячелетий, уходит сама суть воспитания, его появление и развитие берет свое начало именно там.

Огромное внимание воспитанию и образованию молодежи уделяли зороастрийцы. После принятия в Моварауннахре, Иране и Хорасане религии зороастризма, основанного на веровании единому Создателю, в городах и селах стали возводить специальные храмы – оташкада с алтарем для молитв Ахуре Мазде. Оташкада строились, обычно, на широких площадях на окраине города. В них входило от десяти до ста худжра (комнат), толор (зал), читальни, книгохранилища, комнаты пения. В читальне обучали чтению части «Авесты», именуемой «Виспарад» с особой ритмикой и приемами, в комнатах пения – коллективному пению (в хоре) «Гох» (**Гаты** – самая священная часть Авесты, гимны пророка *Заратуштры*. Их пять: Гата «Ахунавайти», Гата «Уштавайти», Гата «Спэнта-Майнью», Гата «Вохукхшатхра» и Гата «Вахиштошти», всего они занимают 17 глав Ясны (28–34, 43–51, 53). Гаты – единственная часть Авесты, авторство которой не оспаривается никем. Каждая Гата

имеет свой ритм, размер и значение. По смыслу Гаты – морально-этическая основа зороастрийского учения).

Профессор Иса Джаббаров писал, что храмы, обнаруженные в ходе археологических раскопок под руководством С. П. Толстова в руинах Тупрак-кала и Жанбас-кала в Хarezме состояли из нескольких строений, в центре построек находилось прямоугольное здание, окруженное несколькими заборами, с круговым тротуаром вовнутрь. Также обнаружено, что рядом с храмами находилось построенное в два этажа, прекрасное треугольное здание, в котором было более ста комнат. Каждая комната была украшена особым орнаментом. Обнаруженные в комнатах 140 документов, посвященных административно-хозяйственным вопросам, выполненные на коже и дереве; 138 больших и малых статуй; изображения людей, птиц, животных; красочный рисунок женщины, играющей на треугольном музыкальном инструменте (арфе) и руки, держащей определенное положение музыкального инструмента (ноту) свидетельствует о том, что здесь находились различные объекты.

Оташкада занимали особое место в общественной, просветительской жизни государства. В них наряду с образовательными объектами, находились и лечебные: сихатгох (больница), дармонгох (поликлиника); аптеки, городской догустар (суд), комнаты руководителя вакфа и председателя общины. В попечении оташкада находились и дижнабишты – специальные канцелярии, где хранились различные документы и религиозные книги. Здесь во многих экземплярах переписывались в качестве отдельных книг и хранились оды Зороастра, осуществляли свою деятельность китобдоры (хранители книг), десятки авестоведов, мудрецы нокилы и рови (сказители). В оташкада проводились обряды-испытания «Сидрапуши», «Камарбастан» (Каждый верующий зороастриец, достигший совершеннолетия, обязан носить пояс называемый *кусты* из шерстяных нитей числом 72 – по количеству глав «Ясны», – трижды обёртываемых вокруг поясницы). Мобилизация молодежи в воины, построение каналов, организация хашаров, различных праздников и гуляний также связано с деятельностью оташкада. Одним словом, оташкада – храмы зороастрийской религии, наряду с проповедью, призывом верованию единому Богу, проведением различных религиозных обрядов, доведением до людей законов религии, служили очагами науки, общественного мнения и духовности. Здесь решались различные общественно-политические, просветительские вопросы.

Оташкада в целях сбережения от различных природных бедствий строили на холмах из сырого и жженого кирпича. Оташкада возводились в древних городах, как Ургенч, Термез,

Балх, Бомиян, Мерв, Механ (Туркменистан); Хутталиян (Таджикистан); Табрез, Язд, Сеистан, Исфахан. Оташкада в городах Кома (Индия) и Исфахан (Иран) сохранились сравнительно лучше. Стены десятка худжра оташкада, возведенного на высоте 10 метров в Исфахане во время правления Сасанидов хорошо сохранились до наших дней. И в наши дни осуществляет свою деятельность самая крупная и красивая оташкада в г. Язде. Академик А. Аскарлов в ходе раскопок в руинах Яркутан в Сурхандарье обнаружил остатки огромной оташкада, которая также состоит из толора и сотни худжра.

В учебных заведениях типа медресе и в школах при оташкада, составляющих основное звено образовательной системы зороастрийцев, хранились и использовались в образовательном процессе наряду с книгами, посвященными светским знаниям, копии «Авесты», рукописи книг, имеющих общественное, просветительское значение.

Позднее эти книги были обогащены дополнительными сведениями и доказательствами, систематизированы, переведены на пехлеви, и во многих экземплярах распространены по территории страны.

В «Авеста» о преимуществе чтения книг в различных этапах системы образования говорится что, «читающему с душой, придает чистоту и благоразумие» или **«Хаома даёт рождающим блестящих детей и праведное потомство. Хаома жалуется славу и мудрость всем тем, которые изучают наски» [книги]** [2, с. 147].

Это свидетельство того, что у зороастрийцев книга является основным средством усвоения знаний.

В настоящее время среди молодежи заметна тенденция уменьшения чтения научно-популярной, художественной литературы. Это, несомненно, оказывает отрицательное влияние на формирование их мировоззрения, на их развитие. По этому представляется важным пропаганда, использование в процессе обучения и воспитания, в формировании всесторонне развитого молодого поколения мыслей, советов наших предков – зороастрийцев о любви к книге.

Анализ сохранившихся до наших дней рукописей зороастрийцев, написанных на пехлеви, как «Дадестон-и меног-и храд» (Суждение духа разума), «Бундахишн», «Арта виразнома», «Ояткор Зареран», «Затспорам», «Корномаи Ардашери Бобакон», «Бахман яшт», «Ривоят», «Рост Сухан», «Шойистношайист», «Чим-и-дрон», «Андарз-и данаг мард», «Хвешкарих-и редагон» позволяет изучить их мысли об обучении и воспитании, советах наставника ученику, мудреца молодому поколению; получить подробные сведения о системе и процессе обра-

зования, о правилах, соблюдаемых в процессе воспитания и обучения, обязанностях преподавателей и наставников, учеников.

В рукописи «Андарз-и данаг мард» (Советы мудреца) мудрец обратился к своему сыну, дал (ему) наставление, обучил, распорядился и приказал: «Сын! Будь безгрешен, чтобы не испытывать страха. Будь благодарным, чтобы быть достойным. Будь благоразумным, чтобы быть богатым. Будь благодарным, чтобы иметь хороших друзей... Согласно наставлению и обязанности, (будь) послушен родным и друзьям, а также не ссорься со своим наставником... К жене и детям относись как можно лучше и доброжелательнее («радостнее»), а именно беседуй (с ними), наставляй и обучай» [7]. Как видим, глава семьи обязан был, в первую очередь, давать советы (семейное образование), а потом обучать (школьное образование) своих детей. Подчеркивалось, что в обязанности сына входит: найти хороших и умных друзей, не красть, быть правдивым всегда, умение отвечать за свои слова и поступки.

Начальное образование у зороастрийцев составляло основное звено образовательной системы, охватывала период с 7 до 15 лет.

До семи лет детей не обучали систематически, а лишь знакомили с определенными канонами зороастризма. Считалось, что до этого возраста дети далеки от грехов и влияния Ахримана (авест. «злой дух», пехл. *Ахриман* – Дьявол, «князь тьмы», предводитель сил зла, главный враг *Ахуры Мазды* и всего благого мира, по одному из мифов появившийся как плод сомнения *Зервана*. Ему противостоит *Спэнта Майнью* – Святой Дух. В человеке проявляется, прежде всего, через гордыню). Ребенка, достигшего семилетнего возраста одевали в специальную одежду со святыми признаками. Считая, что семилетний ребенок в состоянии различать хорошее и плохое (добро и зло), на него накладывали определенные обязанности.

Об особом внимании воспитанию детей в зороастрийской религии свидетельствуют слова: **«О, Ахура-Мазда, ты дух свой воплотил в различном, разум дал и в плоть облек жизнь. Деянье и ученье сотворил, чтобы каждый мог выбрать путь себе по нраву»** [8] или «Воспитание должно считаться важнейшей опорой жизни. Каждого молодого нужно воспитать так, чтобы тот, изучив сначала хорошие манеры, чтение, а затем письмо, достиг самого высокого уровня».

Итогом начального образования в образовательных учреждениях зороастрийцев типа медресе считалось овладение в совершенстве 7 видами искусства. Это: чтение, письмо, счет, стрельба из лука, верховая езда, религиозные каноны, кироат (чтение с особой интонацией) и пение.

Письмо и счет являлись низшим звеном в образовании. В качестве высшего уровня начального образования рассматривались ораторство и «сладкословие». Воизы (ораторы) занимали более высокое положение в обществе, чем писари и каллиграфы. Людей, в совершенстве владеющих письмом и счетом, относили к ремесленникам, а ораторы достигали уровня жрецов и предводителей религии.

Зороастрийцами предусматривалось физическое и трудовое воспитание, физическая и трудовая закалка, основной целью была военно-патриотическая подготовка и подготовка молодого поколения к труду. Мальчиков обучали борьбе, оседлать коня, пасти и скрещивать скот, уходу за верблюдами и конями, управлению ими, пасти овец, уметь пользоваться более 50 видами оружия, чтобы охранять скот от хищников и разбойников, езде верхом и еще 32 военных ремесел. Данный факт свидетельствует о преемственности и непрерывности частного и начального образования, характеризующегося особым значением в становлении и достижении совершенства молодым поколением.

Заслуживает внимания и точное определение времени усвоения знаний, получения уроков и отдыха в системе образования. **«Он должен получать знания в начале и конце дня, в начале и конце ночи, должен быть полон разума, наконец, достичь такого уровня, чтобы восхвалять божества, говорить в их честь искренние слова. И таким образом повышать свои знания».** **«Он должен хорошо отдохнуть в середине дня и ночи, после этого усердствовать на пути к знаниям, дабы усвоить все наследие мудрецов прошлого»** [1, б. 121]. (Вендидод 4-фаргард 45).

Получивший начальное образование каждый юнец в конце обучения принимал присягу. Примечательна присяга ученика, приводимая в «Авесте»: **«С этим почитанием я приду, восхваляя вас, О Мазда, с деяниями Благого Помысла с Ашей. Когда я буду вольно властвовать над своей наградой, То я, возрастая в силе, буду в страстном стремлении к Щедрому»** [1, б. 28] (Ясна 50-хот 9), или **«Я тверд в исполнении добрых дел и в раскаянии отвращаюсь от всех грехов. Я сохраняю чистоту своих деяний, храня от зла шесть свойств своей души: силу мысли, силу слова, силу дела, рассудительность, разум и мудрость»** [4, с. 351].

Как видим, в зороастрийской религии искренне верили в силу знаний, и считали, в итоге в жизни общества победят наука и мудрость. «Авеста» и назидания свидетельствуют о том, что древние наши предки не только заботились о рождении здорового поколения, уделяли серьезное внимание его физиче-

скому воспитанию еще в младенческом возрасте, но и заботились о том, чтобы он изучал науки и ремесла, был духовно чист, овладевал хорошими и добрыми качествами: **«Поддай мне, о Огонь, сын Ахура Мазды, быстрое благополучие, быструю защиту, быстрые блага жизни, обширное благополучие, обширную защиту, обширные блага жизни, мудрость, святость, подвижность языка, после для души в сознании разум величайший, величественный, устойчивый. После отвагу мужей, твердость ног, неусыпность, быстроту подъема с ложа, бодрость, сытое потомство, направление в пахоте, председательство на собраниях, сильное телосложение, искусность, освобождение от пут, добрый рассудок, что приведет к процветанию мой дом, мое селение, мою область, мою страну и управление страной»** [1, б. 90]. (Ясна 62-хот 4-5)

Уделяли особое внимание патриотическому, нравственному, умственному, физическому, половому, трудовому и предпринимательскому воспитанию, стремились сформировать у молодого поколения такие человеческие качества, как правдивость, доброта, человеколюбие: **«Юношу добромыслящего, благоговорящего, добродетельного, доброверующего, праведного, стража Аши почитаем мы»** [4, с. 81].

Обязательными отраслями начального образования считались: чтение и письмо, счет и наука о звездах (арифметика и астрономия), стрельба из лука, верховая езда (военные знания), соблюдение религиозных канонических законов, чтение и пение (музыка).

Зороастрийцы применяли следующие методы обучения:

1. Устного изложения. Тексты «Авеста» и назидания излагались харбедами и дастурами устно по памяти. Формы изложения текстов: предание, сказание, совет, назидание, песни. Давались задания для закрепления изученных знаний.

Было обязательным «Повторное (в два раза) пение, хорошее чтение, рассказ наизусть патмонов, бандов, зандов (разделов, параграфов), вопросов, ответов насков «Авесты» учителями и наставниками.

2. Наглядные. В частности, в преподавании счета (арифметики) наглядными пособиями служили барсамовые палочки; в обучении астрономии – показ и наблюдение за небесными телами; в изучении искусства – наглядным пособием служили музыкальные инструменты, произведения искусства, здания, наскальные рисунки и др.

3. Практические. В целях закрепления знаний, полученных с помощью устных и наглядных методов, в процессе обучения применялись и практические методы (упражнения, задания, общение, самообразование). К ним относят примене-

ние военного оружия, верховую езду, борьбу, чтение стихов и пение, игру на музыкальных инструментах, ораторство, рисование, выполнение наскального рисунка, оформление стола, прием гостей, игра в шахматы и нарды, приготовление кувшинного напитка, служба в оташкада и многие другие приемы. Повторение, закрепление полученных знаний осуществляли путем общения (беседы), анализировали уровень выполнения учебного задания.

4. Самообразование. Части «Авесты» – «Гохи» и «Яшты» учили наизусть в качестве самообразования, особое внимание во время чтения уделялось произношению, развитию устной речи. Обучаемые в целях постановки, совершенствования голосового и звукового аппарата изучали самостоятельно кироат и ораторское искусство в специальных помещениях, обеспечивающих колебание, звучание голоса, построенных с соблюдением правил акустики в часовнях. Письмо, присущее «Авеста» жрецы сохраняли втайне. Сохранение частей священной книги зороастризма до наших дней заслуга тех, кто учил наизусть и хранил в памяти эти части. Это подтверждается и в «Авесты»: **Ставута йиснях мы почитаем, которые суть законы Первейшего Бытия, поминаемые, воплощаемые, провозглашаемые, исполняемые, поддерживаемые, практикуемые, отмечаемые, произносимые, используемые в почитании, обретающие по воле Преображенный Мир [1, б. 81].** (Ясна 55-хот 6).

Данные слова можно рассматривать как сведения о формах самообразования в процессе начального образования.

Несомненно, взгляды, мысли зороастрийцев о воспитание и образовании молодежи, их методы обучения и воспитания, советы и назидания достойны быть примером для подражания и применения в настоящем процессе непрерывного образования.

Библиографический список

1. «Авесто». Тарихий-адабий ёдгорлик. А. Махкам таржимаси – Т. : Шарк нашриёти – матбаа концерни, 2001.
2. Авеста в русских переводах (1861–1996) / сост., общ. ред., примеч., справ, разд. И. В. Рака. – СПб. : Журнал «Нева» – РХГИ, 1997. – С. 147.
3. Авеста. Избранные гимны. пер. с авестийского И. М. Стеблин – Каменского. – Душанбе: Ирфон. 1990.
4. Авеста. Хордэ Авеста (Младшая Авеста) / подготовка авестийского текста, перевод, предисловие, комментарий М. В. Чистякова. – СПб., 2005.
5. Жабборов И. Антик маданият ва маънавият хазинаси. – Т. : Ўзбекистон, 1999.
6. Заратустра. Учение огня. Гаты и молитвы. – М. : Эксмо, 2008.
7. Зороастрийские тексты / переводы О. М. Чунаковой. – М. : Издательская фирма «Восточная литература» РАН, 1997.

8. Заратустра. Учение огня. Гаты и молитвы. – М. : Эксмо, 2008. – С. 200.
9. Зороастрийские тексты. – Санкт-Петербург : «Нева», «Лесной сад». 1998.

ОБ АКТУАЛЬНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ТЕХНОЛОГИИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ В ДЕТСКОМ САДУ

Т. В. Казанцева

КГКП «Ясли – сад №10 «Бал бұлақ»

**гуманитарно-эстетического и оздоровительного
профиля, г. Семей, Казахстан**

Summary. This article is dedicated to the application of technology of the problem of education in the kindergarten. It reveals the experience of work of pedagogical collective on this technology.

Key words: pre-school training; modern educational technologies; methods and ways of work.

Мы живем в период изменения требований к системе образования. В настоящее время еще более актуальными стали требования, направленные на целостное развитие дошкольника как субъекта детской деятельности.

У выпускника дошкольного образовательного учреждения должны быть сформированы такие интегративные качества, как «способность решать интеллектуальные и личностные задачи (проблемы), адекватные возрасту; способность планировать свои действия, направленные на достижение конкретной цели, способность применять самостоятельно усвоенные знания и способности деятельности для решения новых задач (проблем), поставленных как взрослым, так и им самим; в зависимости от ситуации может преобразовывать способы решения задач (проблем).

В этой связи усилия педагога детского сада должны быть направлены на развитие у ребенка старшего дошкольного возраста самостоятельности, целеполагания и мотивации деятельности, нахождения путей и способов ее осуществления, самоконтроля и самооценки, способности получить результат. Успешно решать данные задачи позволяет внедрение современных образовательных технологий в практику работы образовательного учреждения успешно решает.

В числе современных педагогических технологий, которые обогащают субъектный опыт детей старшего дошкольного возраста, обеспечивают самостоятельную деятельность ребенка, мы рассматриваем технологию проблемного обучения, которая, являясь специально созданной совокупностью специфических приемов и методов, помогает детям самостоятельно добывать

знания, учит самостоятельно применять их в решении новых познавательных задач.

Эффективно формировать такие умения, на наш взгляд, позволяет технология проблемного обучения, направленная в первую очередь на то, чтобы ребенок самостоятельно добывал знания и учился их самостоятельно применять в решении новых познавательных задач.

Для проблемного обучения характерно, что знания и способности деятельности не преподносятся в готовом виде, не предлагаются правила или инструкции, следуя которым обучаемый мог бы гарантировано выполнить задание. Материал не дается, а задается как предмет поиска. И весь смысл обучения как раз и заключается в стимулировании поисковой деятельности дошкольника.

Вот уже на протяжении трех лет в КГКП «Ясли – сад №10 «Бал бұлак» гуманитарно – эстетического и оздоровительного профиля педагогическим коллективом реализуется идея проблемного обучения в работе с дошкольниками. Работа по изучению и внедрению технологии проблемного обучения осуществляется под руководством методической службы. Основными направлениями этой работы являются - изучение и разработка механизмов применения технологии проблемного обучения в условиях ДС, освоение и внедрение технологии проблемного обучения в работу с дошкольниками, а также обобщение опыта работы по данной теме.

Наш опыт показал, что методы проблемного обучения применимы практически во всех видах деятельности дошкольников, при условии, что дети должны приобрести ключевые, основополагающие знания.

Мы уверены, что технология проблемного обучения представляет ребенку возможность самостоятельного приобретения знаний. Знания, приобретенные детьми на занятиях с использованием технологии проблемного обучения, не даются ему в готовом виде, а задаются как предмет поиска. Ребенок встает в позицию первооткрывателя и, как результат, происходит обогащение его субъектного опыта и формирование творческого мышления.

В настоящее время под руководством методической службы продолжается процесс освоения педагогами технологии проблемного обучения, потому что данная технология может быть применима только тогда, когда педагог сам умеет: грамотно и четко сформулировать проблему, цель; актуализировать свои знания и опыт для ее решения; организовать поиск и овладение недостающими знаниями, умениями; осуществлять оптимальный отбор содержания, средств и методов для решения

проблемы, реализации поставленной цели; объективно соотносить результаты своей деятельности с поставленными целями. Наш опыт показал, что технология проблемного обучения является компетентностно - ориентированной технологией и, при условии овладения ею педагогами, применима практически во всех видах деятельности дошкольников.

Библиографический список

1. Брушлинский А. В. Психология мышления и проблемное обучение. – М. : Знание, 1983. – 96 с.
2. Кудрявцев В. Т. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы. – М. : Знание, 1991. - 80 с.
3. Лернер И. Я. Проблемное обучение. – М. : «Знание», 1974. – 64 с.
4. Оконь В. Основы проблемного обучения / пер. с польск. – М. : Просвещение, 1968. – С. 186–203.

НЕТРАДИЦИОННЫЕ ТЕХНИКИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ДЕТСКОМ САДУ И ИХ РОЛЬ В РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

И. Р. Сафина

Детский сад присмотра и оздоровления № 48 «Золотая рыбка», г. Норильск, Красноярский край, Россия

Summary. At present, many children have difficulty with writing. In this article was analyzed the causes of the problem, set goals and objectives and ways of solutions in practice based on the experience.

Key words: pre-school education; Learning Activities; child development; Writing Skills.

От учителей начальных классов часто можно услышать: «В школе, на первом этапе обучения, многие дети, как правило, испытывают затруднения с письмом: быстро устает рука, теряется рабочая строка, дети неправильно держат ручку, линии оказываются «дрожащими».

Причина в том, что у большинства современных детей отмечается общее моторное отставание, в особенности у детей городских. Вспомните, это любимая одежда и обувь на липучках вместо шнурков и пуговиц. Это пособия и книжки с наклейками вместо картинок для вырезания. Это бытовые приборы и предметы, управляемые с помощью пульта. Еще 20 лет назад родителям, а вместе с ними и детям, приходилось больше делать руками: перебирать крупу, стирать белье, вязать, вышивать. Сейчас же на каждое занятие есть по машине.

Следствие слабого развития общей моторики, и в частности – руки, общая неготовность большинства современных детей к письму или проблемы с речевым развитием.

Еще во II веке до нашей эры в Китае было известно о влиянии действий руками на развитие головного мозга человека. Древние китайцы утверждали, что упражнения с участием рук и пальцев гармонизируют тело и разум, положительно влияют на деятельность мозга. Но не только восточные мудрецы, но и отечественные физиологи подтверждают связь развития рук с развитием мозга. В.М. Бехтерев в своих работах доказал, что простые движения рук помогают снять умственную усталость, улучшают произношение многих звуков, развивают речь ребенка.

Одной из основных задач дошкольного воспитания является создание условий для формирования у детей готовности к обучению в школе. Среди многих видов учебной деятельности начинающего школьника овладение им навыком письма является наиболее сложным.

В дошкольном возрасте важна именно подготовка к письму, а не обучение ему. Важно развить механизмы, необходимые для овладения письмом, создать условия для накопления ребенком двигательного и практического опыта, развития навыков ручной умелости.

Для эффективной и систематизированной работы по подготовке у детей руки к письму я решила организовать в своей старшей группе кружок «Мастерилкины друзья», цель которого – подготовка руки к письму на основе творческой деятельности детей с использованием нетрадиционных изобразительных техник. Я обратилась к творческой деятельности детей не случайно, ведь для детей создавать что-то новое так же необходимо, как дышать, ведь это гарантия того, что ребёнок усвоит новые знания, умения, навыки и сможет их использовать при обучении в школе. Вспомните, какое значение придаёт ребёнок своим драгоценностям (камешкам, гвоздикам, кусочкам кружева, бусинкам, пуговицам и др.). По мнению взрослого, это ненужные вещи и предметы, а для ребёнка они ценней и значимей, чем настоящие дорогие игрушки. Так почему бы эти необычные материалы не включить в детское творчество?

Для реализации поставленной цели, я определила следующие задачи:

1. Развивать у детей наблюдательность, умение видеть характерные эстетические признаки окружающих объектов, сравнивать их между собой.
2. Развивать чувство цвета, формы. Композиции, воображение и творчество.

3. Развивать мелкую моторику, внимание, память, мышление, воображение как основу творческой деятельности

4. Развивать умение ориентироваться на плоскости, обучать зрительному анализу и синтезу.

5. Познакомить детей с нетрадиционными техниками изображения предметов («рисование» верёвкой, макаронами, счётными палочками, пластилином, опилками).

6. Развивать навыки учебной деятельности (умение слушать, понимать, выполнять словесные установки педагога, действовать по образцу).

С целью проведения планомерной работы кружка, я разработала перспективный план работы, где тематика занятий кружка совпадает с тематическим планированием всей психолого-педагогической работы в нашей группе. Занятия кружка проходят раз в неделю. На каждом занятии в месяце я предлагаю детям разные материалы для изображения объектов. У дошкольника должны быть разные материалы для работы, тогда будут задействованы разные мышцы руки: бумажные комочки, бумажные спирали, нитки, карандашная стружка, опилки, бисер, макароны и т.д. В мае, когда дети уже овладеют разными изобразительными техниками, я предлагаю им выполнить изображение на определённую тему, только материал для изображения дети выбирают сами, кому что больше нравится. Так я даю возможность детям проявить свою фантазию и воображение, удивить сверстников своими творческими способностями.

Для того, чтобы заинтересовать детей я использую сказки о приключениях Мастерилки – это виртуальный герой, который любит путешествовать и при этом всё время попадает в какие-то необычные истории. У Мастерилки есть волшебный сундучок, где много разных полезных вещей (бисер, верёвочки, пёрышки, карандашная стружка и т.д.), которые могут превращаться в разные нужные предметы. Каждое занятие начинается с проблемной ситуации, возникшей у Мастерилки, и которую дети разрешают с помощью вещей из волшебного сундучка, а в конце занятия дети сами придумывают продолжение истории, произошедшей с Мастерилкой.

Кроме того, часто во время занятий мы с детьми вместе с Мастерилкой совершаем виртуальное путешествие по тем местам, где можно найти предметы из волшебного сундучка: по пляжу, по пшеничным полям, даже побывали на макаронной фабрике. Таким образом, на наших занятиях, мы не только создаём что-то новое и необычное, а ещё познаём окружающий мир.

Структура и организация работы на занятии.

1. Занятие начинается с того, что от Мастерилки приходит видео письмо, в котором он рассказывает, где он путешествует и что с ним произошло. Перед детьми ставится проблемная ситуация, требующая разрешения.

2. Игры, направленные на развитие мелкой моторики: пальчиковые игры, массажи (часто выполняем массаж с тем материалом, из которого будет создавать «рисунок»: макароны, бусы, верёвочка, пуговицы и т. д.).

Эти игры оказывают прекрасное тонизирующее и оздоравливающее действие. Детям предлагается сортировать, угадывать с закрытыми глазами, катать между большим и указательным пальцем, придавливать поочередно всеми пальцами обеих рук к столу, стараясь при этом делать вращательные движения. Можно научить ребенка перекачивать пальцами одной руки два грецких ореха или камешка, пальцами одной руки или между двух ладоней шестигранный карандаш. Все занятия с использованием мелких предметов должны проходить под строгим контролем.

3. Работа над «рисунком».

Методика работы над «рисунками» из бросового материала.

«Рисунки» из бросового материала можно каждый раз выполнять в разных вариациях, выкладывая их на картоне (приклеивая, например, верёвочку и раскрашивая рисунок), на ковролине, на бархатной бумаге.

Процесс создания рисунка можно разделить на следующие этапы:

Беседа – подготовка к работе.

Опираясь на образец, дети определяют, какой формы будет рисунок; какие части объекта должны присутствовать в изображении; какого цвета можно выбрать, например, верёвочку или карандашную стружку; как расположить картон и т.д.

Перенос образца на картон.

Дети с помощью воспитателя, если потребуется, переносят образец на картон с помощью копировальной бумаги. При этом необходимо детям напомнить условия, при которых получится хорошая копия образца: аккуратно придерживать листы, не сдвигать; хорошо нажимать на карандаш, чтобы изображение получилось чётким.

Наклеивание исходного материала на картон.

На контур рисунка тонкой полоской нанести клей. На него аккуратно наложить исходный материал так, чтобы получился контур рисунка.

Если мы работаем с верёвкой, с ниткой, с тесьмой, то их необходимо брать длиннее, чем рисунок, чтобы хватило на весь

образец. Оставшуюся часть верёвочки отрезать. Начинать наклеивать нужно там, где на образце стоит стрелочка, и вести верёвочку, нитку через весь рисунок до замыкания.

На первых порах макароны, пуговицы, камешки, ракушки приклеиваем пластилином, затем переходим на клей ПВА. Начинаем оклеивать фигуры с контура.

Раскрашивание получившегося рисунка.

Когда клей высохнет, надо раскрасить рисунок. Я всегда стараюсь спрашивать у детей, какие чувства вызывает у них тот или иной цвет, т.к. именно цвет стимулирует желание взять в руки карандаш или кисть и рисовать.

По желанию макаронные изделия, камешки, ракушки можно раскрасить акварельными красками или гуашью. Важно отметить, что при таком раскрашивании, гуашь необходимо смешать с клеем ПВА в пропорции 1:1, для того, чтобы гуашь не размазывалась.

4. Выставка работ. Продолжение приключения Мастерилки (придумывание детьми окончания истории). Самые удачные истории мы записываем в нашу самодельную книгу «Приключения Мастерилки», которую с удовольствием читают наши родители и гости.

Для эффективного развития ребёнка, в том числе и развития его мелкой моторики, необходимо тесное творческое взаимодействие воспитателя и семьи ребенка. Успешность работы по развитию у ребёнка его мелкой моторики, подготовке руки к письму, зависит от ее систематичности, а это условие может быть выполнено только при участии родителей дошкольников, которые дома тоже должны всячески способствовать развитию двигательных, психических навыков детей. А мы, педагоги, должны помочь им в этом, вооружив их соответствующими знаниями, подсказав им различные формы работы с детьми, которые помогут превратить обучение в игру. Поэтому, я подготовила для родителей различные консультации и памятки: «Чем можно заниматься с ребенком, чтоб развивать ручную умелость?», «Пальчиковые игры для гиперактивных детей», «Ум ребенка в пальчиках», и т.д.

Совместно с родителями мы создали подборку игр, направленных на развитие мелкой моторики детей: «Игры на кухне», «Игры с бусинками и пуговицами», «Игры усыплялки и просыпалочки».

Чтобы привлечь наших родителей к творческому сотрудничеству, мы предлагаем им поучаствовать в различных тематических выставках совместных творческих работ, которые мы устраиваем в группе: «Раз крупинка, два крупинка», «Волшебная верёвочка», «Пластилиновая сказка». В начале учебного

года я организовала свою творческую выставку, где были представлены мои работы, сделанные из различного материала. Затем, я предложила родителям продемонстрировать свои работы или работы, сделанные семьёй. Так организовались у нас творческие семейные выставки «Весенние деньки семьи Муравьёвых» (работы с использованием макаронных изделий), «Цветочные фантазии семьи Абрамовых» (работы из карандашных стружек) и т.д. Такие выставки вдохновляют не только детей, но и их родителей к творчеству, вызывают желание представить свои возможности, возможности своей семьи, способствуют общности интересов детей и взрослых и, конечно, создают условия для развития наших детей.

Часто, придя за детьми в детский сад, мамы заставляли нас за нашим интересным занятием, когда мы доделывали свои работы. Однажды, одна из мам попросилась помочь своему ребёнку, а заодно и самой попробовать создать «рисунок» из верёвочки, так и родилась у нас в группе традиция «Мастерим вместе с мамой». Ведь дома зачастую нет нужных для творчества материалов, да и родителям всё некогда, а в детском саду можно отвлечься, хотя бы на несколько минут от своих дел и предаться творчеству, да ещё и с ребёнком вместе. Что может быть лучше!

Чтобы дети и дома занимались творческой деятельностью, и, вместе с тем, развивали свою ручную умелость, мы предложили завести дома «Волшебный сундучок», как у Мастерилки, где можно собирать разные коллекции пуговиц, камешков, бусинок, красивых верёвочек и т.д. И теперь дети с удовольствием приносят в детский сад свои сундучки и вместе с друзьями рассматривают свои коллекции, которые им помогают собирать и родители.

По результатам итоговой диагностики уровня усвоения программного материала детьми мы определили, что наша творческая работа по созданию «рисунков» с использованием нетрадиционных изобразительных техник дала свои положительные результаты: дети показали хорошие результаты развития ручных умений, чувства формы, глазомера, цветоощущения; они хорошо ориентируются на листе бумаги; дети обнаруживают устойчивый интерес к продуктивной деятельности, видят характерные эстетические индивидуальные признаки предметов, анализируют и сравнивают их между собой; самостоятельно могут планировать и воплощать замысел, используя различные техники, проявляют инициативу и творчество. Вот сколько всего можно достичь, если начать... с пальчика! Помните восточную мудрость: «Пальцы – это продолжение ума». Развивайте ум и речь ребенка!

Библиографический список

1. Дизайн и дети: Методические рекомендации // Автор-составитель Л. А. Лялина. – М. : ТЦ Сфера. – 2006
2. Кожохина С. К. Путешествие в мир искусства. – М., 2002.
3. Лыкова И. А. Изобразительное творчество в детском саду: Конспекты занятий в изостудии. – М. : Издательский дом «Карпуз», 2008
4. Нефёдова Е. А. Пальчиковая гимнастика. – М., 2003
5. Никитина А. В. Рисование верёвочкой: Практическое пособие для работы с детьми дошкольного возраста на занятиях по изобразительной деятельности в логопедических садах. – СПб : КАРО, 2006

ТРУДНОСТИ ОПТИМАЛЬНОГО ОТБОРА ЯЗЫКОВОГО МАТЕРИАЛА ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

А. Н. Ефимова, О. В. Карчава
Сибирский государственный аэрокосмический
университет им. академика М. Ф. Решетнёва,
г. Красноярск, Россия

Summary. Linguistic science, in close link with other social sciences, worked out a lot of criteria to follow in the choice of discourse fragments suitable for teaching a foreign language. Discourse analysis as a method helps to identify the most valid criteria for that choice, but the process remains very complicated.

Key words: human; discourse; discourse analysis; speech; text; communication; semantic.

Объект исследования гуманитарных наук – человек в отношении к окружающему миру и другим людям – обладает таким же сознанием, как сам исследователь; именно это принципиальное различие отделяет гуманитарное, социальное знание от других наук. Человек представляет собой чрезвычайно сложное явление, предполагающее учет огромного количества переменных, внешних и внутренних факторов, вследствие чего анализ его поведения и деятельности, в частности рассматриваемой нами коммуникативной деятельности, требует особого подхода от лингвистики. Поэтому в ней сейчас наиболее актуален дискурс-анализ, т.е. изучение нормальной человеческой речи как социальной деятельности в условиях современного общества. Лингвистика и психолингвистика обрели в дискурс-анализе такой научный подход, который позволяет исследовать устные и письменные формы речевой коммуникации в естественных условиях реального социально-культурного контекста. Когда что-то сказано, точнее, выражено средствами языка

(устного или письменного), важно понять, кто это сказал, кому, как, о чем и с какой целью. Даже место, временная соотнесенность и протяженность высказывания в дискурс-анализе переходят с фактического на несколько более высокий уровень, т. к. дискурс возможен лишь в социально-психологическом, человеческом пространстве.

Дискурс-анализ держится на трех важнейших категориях - действие, построение и вариативность. Когда люди говорят или пишут, они совершают определенные социальные действия. Конкретные свойства этих социальных действий определяются тем, как устный дискурс или письменный текст построен, с помощью каких лингвистических ресурсов (отобранных говорящим или пишущим из всего их многообразия), каков функциональный стиль высказывания, риторические приемы и прочее. Но его вариативность воплощает ещё и особенности различных социальных и деятельностных контекстов и намерений автора. Дискурс-анализ всё более явно приобретает когнитивную направленность, стремление посредством изучения речи решать вопросы соотношения и взаимодействия внешнего и внутреннего мира человека, бытия и мышления, индивидуального и социального. Дискурс-анализ с особым интересом вникает в такие когнитивные феномены, как знания, верования и представления, мнения и оценки, процессы решения проблем, аргументации, разграничения фактического и ошибочного. Выясняется, что уникальная мысль, конкретное суждение не могут быть выражены в полном соответствии с намерением говорящего только посредством значений единиц языка в составе высказывания. Есть ещё «подразумеваемость» смысла – экспликатура, результат наполнения общей семантики языковых единиц конкретным смыслом в соответствии с намерениями говорящего или пишущего. Более того, существует понятие темы говорящего, абсолютно индивидуальных аспектов речи, когда автор высказывания излагает не только саму тему и собственный взгляд на неё, но вводит в высказывание элементы общего направления своего мышления на данном этапе в виде дополнительной темы, иногда даже непреднамеренно.

Несмотря на то, что с точки зрения оформленности живая диалогическая речь заметно отличается от предварительно более проработанных дискурсов в виде письменных текстов, и в том, и в другом случае речевая деятельность воспринимается как процесс и структура; просто в диалоге присутствует ещё и структура обмена речевыми действиями. А связность, самоорганизация, грамматическое оформление комплекса лексических компонентов, ситуативная приемлемость, определённая пред-

сказуемость и возможность коррекции являются необходимыми и неотъемлемыми характеристиками любого дискурса.

Обучение иностранному языку – отдельный вид речевой коммуникации, где коммуникативные переменные также соответствуют социальным характеристикам общности людей, составляющих специфический коллективный субъект общения. Характерно, что качественные признаки учебной группы формируются и воспроизводятся именно в самом процессе данной коммуникации. Вот почему подбор иноязычного речевого материала для учебного процесса определенной целевой ориентации является залогом успешности деятельности и преподавателя, и обучающихся. Он же является самой сложной и трудоёмкой частью подготовки учебного процесса. При выборе соответствующих фрагментов иноязычного дискурса, как со стороны составителей учебных пособий по иностранному языку, так и со стороны преподавателей, которые этими пособиями пользуются, необходим учёт огромного количества факторов. Соотношение спонтанности и подготовленности в коммуникации, неравномерность коммуникативной инициативы (в данном случае она преобладает со стороны преподавателя) – эти факторы можно учесть заранее. Сложнее предсказать степень готовности обеих сторон процесса к коммуникации и учесть индивидуальные особенности участников данного вида языкового общения, а от этого напрямую зависит процент использования именно иностранного языка в каждом отдельном случае аудиторной работы. Учебный языковой материал тоже всегда несёт когнитивную, информационную, психологическую и социальную нагрузку общения; текстовые структуры сами по себе чрезвычайно многообразны. А данный отбор лексического и грамматического материала ещё является двойным – сначала со стороны непосредственного автора высказывания, затем, чаще всего со значительными изменениями – со стороны того, кто готовит материал к использованию в учебном процессе.

Учебная коммуникация прерывиста, каждый её этап получает своё отдельное определение и оформление в конкретных обстоятельствах. Текст более или менее значительного размера, как правило, делится на компоненты, никак не подхватывающие функционально-семантическую организацию предшествующих разделов. Каждый новый компонент вводит новую тему, которая соотносена с предшествующим изложением, но может в нём даже не упоминаться; смысловое построение в каждом новом отрезке текста как бы начинается сначала. Особенно это характерно при использовании в учебных целях художественных текстов, которые, несмотря на тематическую целостность, состоят из последовательности довольно самостоятельных смыс-

ловых фрагментов. Научные и научно-популярные тексты демонстрируют более тесную семантическую связь компонентов, но и их в учебном процессе приходится модифицировать и дробить. При этом никто не отменяет роли языкового материала как фактора ориентировки в социально-культурной действительности и фактора установления взаимопонимания членов языкового коллектива в процессе речевой деятельности. Вот почему так сложно найти фрагменты дискурса, функционирование которых в обучении речевой деятельности на неродном языке являлось бы оптимальным.

Библиографический список

1. Борботько В. Г. Принципы формирования дискурса: От психолингвистики к лингвосинергетике. – Изд. 4-е. – М. : Книжный дом «Либроком», 2011.
2. Макаров М. Л. Основы теории дискурса. – М. : МТДКГ «Гнозис», 2003.

РОЛЬ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ЭКООБРАЗОВАНИЯ

Б. И. Москалюк

Карпатский биосферный заповедник, г. Рахов, Украина

Summary. In the article are given the basic educational tools. Special attention is drawn to the need to use information technology and their importance for the development of mathematical models of ecological processes. Also here is shown the importance of proper selection of training aids to improve ecoeducational process.

Key words: mathematical models; ecological education; training aids.

Средства образования – побочные материально-технические средства, которые исполняют специальные дидактические функции. Методически грамотное применение средств обучения повышает эффективность образовательного процесса. С педагогической точки зрения средства обучения для педагога – это инструмент педагогического труда, а для учащихся – средство познания.

Существуют разнообразные классификации средств наглядности, которые применяются для экообразования. В качестве основания для классификации дидактических средств чаще всего используется чувственная модальность. В этой связи дидактические средства подразделяются на визуальные (зрительные), аудиальные (слуховые) и аудиовизуальные (зрительно-слуховые) [1].

За классификацией Г. И. Хозяинова [2], наглядность бывает: предметно-реальная, предметно-образная и знаковая. Первая основана на использовании реальной действительности. Следующие предметно-образная и знаковая наглядности основаны на использовании наглядных средств обучения, созданных человеком. Предметно-образные пособия включают две группы: натуральные (гербарии, препараты, коллекции, чучела, скелеты и т.д.) и объемно-образные (модели, макеты, муляжи и т.д.). Знаковые пособия объединяют образно-знаковые (картины, рисунки, портреты, аппликации и т. п.) и условно-знаковые (карты, схемы и т. п.) пособия.

Существует много разнообразных средств наглядности, поэтому обращаем внимание только на средства, которые считаем наиболее эффективными и рекомендуем использовать их в экообразовательном процессе. Известно, что наидревнейшим средством обучения есть слово учителя. Однако в современном мире с целью повышения эффективности экообразования используют и новые технические средства. Следует отметить, что современные средства обучения интерактивны по своей сути и интегрируются в систему на основе взаимодействия с другими компонентами учебно-воспитательного процесса.

Технические средства обучения позволяют реализовать одну или несколько дидактических функций с помощью специальных технических устройств. При подготовке к уроку, с использованием технических средств обучения, необходимо: 1) проанализировать содержание и цель урока; 2) определить объем и характерные особенности знаний, которые ученики должны освоить; 3) определить целесообразность демонстрации объекта; 4) отобрать и проанализировать аудиовизуальные и другие дидактические средства, определить их соответствие содержанию и цели урока; 5) определить ассоциативные связи; 6) определить методы и приемы для активной познавательной, творческой деятельности учеников. В целом нужно разработать индивидуальную систему применения средств обучения, с учетом возрастных особенностей учеников.

Одним из проверенных практикой путей повышения эффективности экообразования и активизации учащихся есть информационные технологии, главная цель которых - подготовка учеников к комфортному самочувствию в условиях информационного общества.

Новые информационные технологии принято разделять на два класса. К первому классу относят технологии персонального обучения учеников на отдельных компьютерах, без использования электронной сети. Ко второму классу относят технологии дистанционного обучения, в процессе которого учени-

ки могут быть на больших пространственных расстояниях и обмениваются информацией как друг с другом, так и с учителями, а также обмениваются информацией с помощью электронной сети.

Информационные технологии широко используются для решения многих актуальных проблем экологии. Они необходимы для построения экологических моделей. Необходимость создания математической модели появляется на основании наблюдений за особенностью поведения биологических объектов. Наиболее популярные модели, которые можно использовать в процессе обучения – это модель Лотки-Вольтера и модель Лесли. В целом, математические модели дают возможность делать экологические прогнозы, что очень важно для экообразования.

Таким образом, правильный выбор средств обучения повышает эффективность экообразовательного процесса.

Библиографический список

1. Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика. – М.: Академ-выдат, 2002. – 576 с.
2. Хозяинов Г. И. Средства обучения как компонент педагогического процесса / Юбилейный сборник трудов ученых РГАФК, посвященный 80-летию академии. – М., 1998. – Т. 5. – С. 130–136.

О ПРОБЛЕМАХ ИНТЕГРАЦИИ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ И ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ШКОЛЕ

Н. У. Нургалиев, А. М. Зикирина
Национальная академия образования
им. И.Алтынсарина, г. Астана, Казахстан
Казахский агротехнический университет
им. С. Сейфуллина, г. Астана, Казахстан

Summary. The article gives analysis of using information-communication technologies (ICT) and the definition of their role in the teaching process. Modern state of scientific methodological works on using ICT has been studied. The necessity for developing theoretical and scientific-methodological approaches to the use of ICT has been justified.

Key words: computerization of education; information communication technologies; electronic teaching resources; study activity.

В последние годы во всем мире наблюдается бурное распространение и повсеместное использование информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), стремительным

развитие которых происходят практически во всех сферах деятельности. Резкий скачок в развитии компьютерной техники и программного обеспечения способствовал внедрению в учебный процесс таких технологий, как мультимедиа-технологии, Internet-технологии, Web-дизайн, а их правильное использование содействует комплексному развитию личности и способностей человека. Одновременно с ростом числа людей, использующих компьютеры, резко увеличился объем информации, получаемой через компьютерные сети и Интернет.

В Государственной программе развития образования Республики Казахстан на 2011–2020 годы до 2020 года электронное обучение названо одним из 8 основных направлений кардинальной модернизации образования в целях повышения потенциала человеческих ресурсов [1].

Стратегия развития образования XXI века ориентирована на подготовку выпускников, принципом которых должно стать «обучение через всю жизнь» на основе мобильного инфокоммуникационного взаимодействия в открытом информационно-образовательном пространстве. Платформой их подготовки в стенах школы сегодня является новая инфокоммуникационная парадигма обучения как закономерный объективный процесс. Механизмом перехода на новую парадигму обучения является электронное обучение. Технологизация учебного процесса на основе интеграции информационно-коммуникационных и педагогических технологий становится необходимым условием массового качественного образования.

Информатизация образования рассматривается как целенаправленно организованный процесс обеспечения сферы образования теорией, технологией и практикой создания и оптимального использования научно-педагогических, учебно-методических, программно-технологических разработок ориентированных на реализацию возможностей ИКТ, применяемых в комфортных и здоровьесберегающих условиях.

Информатизация образования включает в себя научные основы создания, экспертизы и применения электронных образовательных ресурсов (ЭОР). В этой области еще много нерешенных задач. К ним можно отнести задачи адекватности таких средств реалиям учебного процесса, повышения уровня научности, смысловой и стилистической культуры содержания средств информатизации, необходимость интерфейсной, технологической и информационной связи между отдельными образовательными изданиями и ресурсами, задействованными в разных областях деятельности школ и вузов.

Особую задачу представляет собой информатизация деятельности каждой отдельно взятой школы, представляющая собой комплекс мероприятий, нацеленных на применение средств информационных технологий для повышения эффективности образовательного процесса и организационно-управленческой деятельности.

ИКТ позволяют сделать учащегося не только созерцателем готового учебного материала, но и участником его создания, преобразования, оперативного использования. Имеющиеся мультимедийные курсы и образовательные программные продукты позволяют в настоящее время по-новому строить уроки.

Необходимость использования ИКТ связана, в первую очередь, с целью совершенствования организационных форм и методов обучения, воспитания, обеспечивающих развитие учащегося, формирование умений осуществления самостоятельной учебной деятельности по сбору, обработке, передаче информации об изучаемых объектах, явлениях, процессах и пр. Кроме того, внедрение средств ИКТ приводит к построению целостных курсов, основанных на использовании содержательного наполнения средств информатизации в отдельных учебных предметах. Знания, умения и навыки в этом случае рассматриваются не как цель, а как средство развития личности учащегося [2].

Таким образом, информатизация образования на практике должна сопровождаться теоретической базой наряду с использованием ИКТ, деятельностью специалистов в различных областях знаний.

В связи с этим, в последние годы в области информатизации образования все больше внимания начинают уделять содержательной стороне проблемы, т.е. изменению целевой ориентации и содержания самого образовательного процесса. В связи с этим проблема информатизации образования уже не может рассматриваться лишь как инструментально-технологическая. Необходимо на основе средств информатизации создавать новые педагогические инструментариумы. Сегодня необходимо изменить сами цели образования, обеспечив принципиально новую его ориентацию на условия жизни и проблемы информационного сообщества. Для этого целесообразно выделить несколько наиболее важных задач, связанных с:

- подготовкой специалистов для профессиональной деятельности в информационной сфере общества, владеющих новыми информационными технологиями;
- формированием в обществе новой информационной культуры; фундаментализацией образования за счет его суще-

ственно большей информационной ориентации и изучения фундаментальных основ информатики;

- формированием у людей нового, информационного мировоззрения.

Использование информационных технологий в учебном процессе существенно меняет роль и место учителя и ученика в системе «учитель – информационная технология обучения – ученик». Информационная технология обучения является не просто передаточным звеном между учителем и учеником. Смена средств и методов обучения приводит к изменению содержания учебной деятельности обучающегося, которая становится все более самостоятельной и творческой, способствует реализации индивидуального подхода в обучении. Изменяется также содержание деятельности учителя, который перестает быть просто «репродуктором» знаний, а становится разработчиком новой технологии обучения. Это, с одной стороны, повышает его творческую активность, а с другой – требует высокого уровня технологической и методической подготовленности. Появилось новое направление деятельности педагога – разработка информационных технологий обучения и программно-методических учебных комплексов [3].

Анализ современного состояния научно-методических разработок в области использования ИКТ позволяет констатировать следующее:

- необходимость разработки и совершенствования теоретических подходов в области информатизации образования, направленных на реализацию дидактических возможностей ИКТ в процессе обучения учащихся;
- необходимость учета психолого-педагогических, технико-технологических, дизайн эргономических требований при разработке ЭОР;
- необходимость совершенствования содержания подготовки учителей в области использования средств ИКТ в своей профессиональной деятельности с учетом основных направлений информатизации образования и специфики учебного предмета;
- целесообразность разработки стандарта в области использования обучающимися средств ИКТ, а также стандарта в области использования средств ИКТ в профессиональной деятельности учителя.

Следует также констатировать тот факт, что применение ЭОР осуществляется без достаточного теоретического обоснования и соответствующего научно-методического обеспечения их использования [4]. Не выявляются обобщенные

подходы к соотнесению того, какие виды средств ИКТ следует применять при осуществлении тех или иных видов учебной деятельности, нет также теоретических подходов к стандартизации применения средств ИКТ в процессе изучения предметов, в том числе к отбору и выделению тех содержательных линий изучения предметов, освоение которых целесообразно в условиях систематической и целенаправленной реализации дидактических возможностей ИКТ. Это необходимо для совершенствования организационных форм и методов обучения, воспитания, обеспечивающих развитие обучающегося, формирование умений осуществления самостоятельной учебной деятельности.

Таким образом, приоритетным направлением в обучении информатизации образования должен стать переход от обучения техническим и технологическим аспектам работы с компьютерными средствами к обучению корректному содержательному формированию, отбору и уместному использованию ЭОР, к системной информатизации образования.

Современный учитель должен не только обладать знаниями в области ИКТ, но и быть специалистом по применению новых технологий в своей профессиональной деятельности в школе. Поэтому необходимо уделять внимание, в первую очередь, не столько на компьютеризацию и интернетизацию, сколько на разработку теоретических основ информатизации (развитие содержания и интерактивных методов электронного обучения, методических подходов к использованию ИКТ и т. д), т. е. необходима интеграция педагогических и информационно-коммуникационных технологий.

Учитывая вышеизложенное, можно заключить, что необходимость разработки теоретических основ информатизации образования связана со следующими группами противоречий между:

1. Неравномерность развития практической и теоретической частей теории информатизации образования, различных компонентов ее логической структуры. Это означает противоречие между огромным количеством литературы в области информационных технологий, в условиях реализации возможностей ИКТ, и необходимостью разработки теоретических подходов к использованию средств ИКТ, недостатком или отсутствием дидактического материала, методических разработок по применению средств ИКТ в обучении предметам.

2. Необходимостью создания научно-педагогических, учебно-методических, программно-технологических разработок, разработки научно-методического обеспечения

комплексного использования ИКТ, и недостаточной разработанностью научно-методических подходов в области использования ИКТ, реализации педагогико-эргономических условий методически целесообразного и безопасного применения средств ИКТ; стандартизации в области применения средств ИКТ в процессе изучения предметов; подготовки учителя к использованию средств ИКТ в профессиональной деятельности;

3. Между требованиями современной образовательной системы, направленной на подготовку специалиста, способного самостоятельно пополнять и обновлять знания, мыслить критически и творчески, т. е. использовать усвоенные знания, учебные умения и навыки, а также способы деятельности в реальной жизни для успешного решения практических и теоретических задач (переход к компетентностной парадигме), и ориентацией учителей на формирование у учащихся, в основном, знаний и умений (знаниевая парадигма).

Библиографический список

1. Государственная программа развития образования Республики Казахстан на 2011–2020 годы. Указ Президента Республики Казахстан от 7 декабря 2010 года № 1118 //Электронный ресурс. – Режим доступа: <http://www.akorda.kz>.
2. Захарова, Н. И., Бобко И.М. Внедрение информационных технологий в учебный процесс // Начальная школа. – 2008. – № 1. – С. 31–33.
3. Роберт И. В. Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогический и технологический аспекты). 3-е изд. – М. : ИИО РАО, 2010. – 356 с.
4. Телегин А. А. Совершенствование методической системы обучения учителей разработке образовательных электронных ресурсов по информатике. Дисс... канд. пед. наук. – М., 2006. – 172 с.

ВЕДЕНИЕ ШКОЛЬНОГО САЙТА КАК КОМПОНЕНТ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ

С. В. Сидоров

Шадринский государственный педагогический
институт, г. Шадринск, Курганская область, Россия

Summary. In modern conditions, school website is an important means of the organization of the pedagogical process and formation of an innovative image of the rural school. The article reveals the possibilities of new forms of organization of the pedagogical process by means of school site, considered aspects of the development of the website of rural school; algorithm is presented for the creation and development of the site as a component of the innovation system in conditions of rural schools.

Key words: web site; rural school; innovative activity; system innovation; innovation in a rural school.

Информационно-коммуникационные технологии, войдя в нашу жизнь, активно проникают в образование и добрались уже до удалённых сельских школ. Живя и работая в селе, сегодня вы не окажетесь «на обочине» современного образования. Специально созданные для педагогов интернет-ресурсы помогут найти актуальную информацию, заочно познакомиться и регулярно общаться с коллегами-единомышленниками, найти и использовать готовые разработки уроков и воспитательных мероприятий, поделиться своими методическими находками, заявить о себе, создать собственный информационный ресурс в сети Интернет [2].

Использование современных систем управления сайтами (Content Management System, CMS), бесплатного хостинга и бесплатных конструкторов сайтов позволяет создавать и развивать школьные веб-ресурсы, не будучи профессионалом сайтостроения и поисковой оптимизации.

На сегодняшний день школьный сайт – это реальная возможность преодолеть многовековую территориально-информационную изолированность отечественных сельских школ. Поэтому сельской школе собственный сайт нужен ничуть не меньше, чем городской.

Веб-сайт позволяет сельской школе установить прочные информационные связи с другими субъектами образования, постоянно взаимодействовать с ними, успешно интегрируясь в систему образования района, региона, страны. Наличие собственных уникальных сайтов способствует реализации особенностей каждой сельской школы, даёт возможность организовать удобный доступ к образовательным интернет-ресурсам, при котором

ученик будет избавлен от необходимости блуждать по просторам Интернета, периодически попадая на страницы с далеко «не детским» контентом. Развивая школьный сайт, сельская школа расширяет возможности учебно-воспитательного процесса, взаимодействия с детьми и родителями, используя новые формы и средства организации педагогического процесса (школьная интернет-газета, тренировочное онлайн-тестирование, конкурсы фотографий, рисунков, видеороликов в цифровом формате и т. д.).

Наконец, школьный сайт – «лицо» сельской школы в интернет-сообществе, её «визитка», средство формирования определённого имиджа школы.

Изучение свыше 250 школьных сайтов позволило нам выделить следующие основные направления реализации инновационных идей в сайтах сельских школ.

1. Школьный сайт – визитная карточка образовательного учреждения, предмет гордости учащихся и работников школы, жителей села. На сайте много информации о школе, о достижениях учителей и учеников, представлен краеведческий материал. Текущие организационные вопросы школьной жизни иногда обсуждаются в мини-чатах, в гостевой книге, но основным содержанием записей, оставляемых гостями и пользователями, являются поздравления, благодарности, комплименты по поводу дизайна и содержания сайта.

2. Школьный сайт – поле увлекательной деятельности школьников – будущих активных пользователей и создателей информационных ресурсов. Дети участвуют в создании сайта, не только помогая взрослым, но и формируя свои информационные ресурсы, добавляя уникальные тексты и изображения, ссылки на интересные материалы в Интернете. В частности, проведённое нами изучение ряда школьных сайтов показало, что среди активных пользователей, имеющих право добавлять и редактировать материалы, есть учащиеся сельских школ.

3. Школьный сайт – открытая трибуна для всех участников образовательного процесса: педагогов, обучающихся и родителей. Этот аспект инновационного имиджа реализуется в интерактивных компонентах сайта (обсуждение школьных проблем в чате, в гостевой книге и на форуме, комментирование размещённых на сайте постов и фотографий, событий школьной жизни).

4. Школьный сайт – точка пересечения интересов и приложения совместных усилий детей и взрослых. Работа с компьютером в сельской школе и в семье сельских жителей – это то, в чём дети и взрослые реально могут учиться друг у друга, причём обращение взрослого за помощью к ребёнку, тут вполне обыч-

но, а сотрудничество детей и взрослых пользователей школьного сайта становится важной предпосылкой продуктивного «диалога поколений».

5. Школьный сайт – инструмент обратной связи. Для этого могут использоваться гостевая книга, чат, почтовые формы, опросы, а также раздел «Вопрос – ответ» (Часто задаваемые вопросы, англ. FAQ – Frequently Asked Questions, русский вариант ЧаВо). Эффективным средством постоянной связи с родителями сегодня становятся электронные дневники [1]; доступ к ним со страницы школьного сайта особенно важен, если в школе обучаются дети из других деревень.

6. Школьный сайт – «окно в мир», обеспечивающее сельскому жителю, ребёнку и взрослому, удобный поиск наиболее интересной и полезной информации в Интернете. Этому способствуют

- тщательно подобранные тематические коллекции ссылок по учебным предметам, по интересам, по социально и личностно значимым темам (примеры таких тем: подготовка к государственной итоговой аттестации и единому государственному экзамену, выбор профессии, основы правовых знаний, психолого-педагогическое просвещение родителей);
- импортированные на школьный сайт новостные ленты других интернет-ресурсов, не только крупных образовательных порталов, но и других школьных сайтов;
- различные партнёрские ресурсы: интегрированные в школьный сайт электронные словари, средства проверки текстов, онлайн-тестирования и т. д.

Для реализации выделенных выше направлений инновационной деятельности школьный сайт целесообразно рассматривать как долгосрочный инновационный проект, в управлении которым выделяются следующие стадии.

Первая стадия – запуск проекта «Школьный сайт».

Задача: создание сайта, отвечающего минимальным требованиям к официальному сайту школы, установленным Федеральным Законом.

Содержание стадии:

- определение потребностей и возможностей участников образовательного процесса в создании и развитии школьного сайта (какие потребности и возможности педагогов, детей, родителей можно реализовать посредством школьного сайта);
- разработка концепции сайта (ведущая идея концепции, общие требования к содержанию контента, основные раз-

дела и модули, перспективы интеграции и сотрудничества с другими интернет-ресурсами);

- формирование группы взрослых и детей, отвечающих за ведение сайта (администрирование, модерацию, дизайн, размещение контента);
- создание домена (при необходимости), уникального названия сайта;
- размещение на сайте обязательных сведений о школе;
- создание на сайте хотя бы одного раздела с часто обновляемым уникальным контентом (самый очевидный вариант – это школьные новости, включающие в себя небольшие заметки с фотографиями о значимых и просто интересных событиях школьной жизни, об участии школы в районных мероприятиях и т.д.);
- презентация школьного сайта в школе, в селе, в районе, регионе, в стране (в том числе, дистанционная: добавление сайта в каталоги образовательных ресурсов, приглашение других школ к интернет-сотрудничеству).

Результат стадии: школьный сайт присутствует в сети Интернет, поисковики находят его по конкретным, «узким» запросам (например, по полному названию школы, по названию села с уточнением района и региона).

Срок реализации: полтора-два месяца (это время обычно требуется для индексации нового интернет-ресурса поисковыми системами Яндекс и Гугл, если не применяются специальные технологии коммерческой раскрутки).

Вторая стадия характеризуется интеграцией проекта «Школьный сайт» в образовательную систему школы.

Главная задача: апробировать и уточнить концепцию сайта, отражающего особенности школы и осуществляемой в ней инновационной деятельности;

Содержание стадии:

- включение участников образовательного процесса в инновационную деятельность, связанную с развитием школьного сайта;
- создание в школе системы сбора текущей информации для наполнения сайта (школьных новостей, методических разработок, творческих работ учеников, слайд-презентаций, фото- и видеоматериалов);
- распределение ответственных за ведение тематических страниц и разделов из числа педагогов, учащихся и родителей (тематика может быть связана с краеведением, с поиском полезных интернет-ресурсов, с учебными предметами, с разнообразными интересами детей и взрослых);

- регулярное обновление контента на сайте, введение новых тематических страниц, разделов, модулей;
- интернет-сотрудничество с другими сетевыми образовательными ресурсами, в том числе, с другими школьными сайтами (обмен новостями, ссылками, комментирование материалов, участие в форумах, участие в интернет-конкурсах).

Результат: сайт отражает ключевые для школы направления инновационной деятельности, в которых реализуется уникальность школы; ссылки на школьный сайт появляются на первых страницах в выдаче по поисковым запросам, соответствующим этим направлениям.

На третьей стадии сайт становится важным средством формирования и поддержания инновационного имиджа.

Главная задача: расширение возможностей сайта в формировании инновационного имиджа сельской школы.

Содержание стадии:

- регулярное обновление контента на сайте, обновление тематики разделов и модулей, введение новых разделов, развитие наиболее посещаемых тематических направлений сайта;
- развитие интерактивных модулей (опрос, форум) за счёт подбора актуальной тематики;
- интернет-сотрудничество дополняется совместными сетевыми проектами, организацией обсуждений интернет-сообществом актуальных проблем образования, семейного воспитания, жизни и труда в сельской местности;
- создание на школьном сайте персональных интернет-ресурсов, создаваемых наиболее активными и творческими пользователями сайта, взрослыми и детьми (электронные портфолио, авторские блоги и т. д.).

В результате этой стадии сайт формирует инновационный имидж школы далеко за пределами села, увеличивается количество страниц, выходящих в топ выдачи по поисковым запросам различной тематики.

Итак, подведём итоги.

1. Создание и ведение школьного сайта в условиях сельской школы может стать новым эффективным средством организации педагогического взаимодействия педагогов, учащихся и родителей при условии интегрированности проекта «школьный сайт» в структуру инновационной деятельности школы.

2. Школьный сайт выступает средством формирования инновационного имиджа сельской школы, способствуя приобретению школой известности и авторитета в педагогическом

сообществе. Условием реализации этого средства является уникальность и актуальность в практике образования отражаемого сайтом инновационного опыта.

3. Комплекс задач, связанных с реализацией инновационно-педагогических аспектов создания и развития школьного сайта, решается наиболее успешно, если осуществляется эффективное педагогическое управление сайтом как важным структурным элементом воспитательной системы сельской школы.

Библиографический список

1. Дневник.ру. URL: <http://dnevnik.ru> (дата обращения 19.04.2013).
2. Электронные ресурсы инновационной деятельности // Сидоров С. В. Сайт педагога-исследователя. URL: http://sv-sidorov.ucoz.com/index/elektronnie_resursi_dlya_selskoj_shkoli/0-11 (дата обращения 19.04.2013).

ПСИХОЛОГИЯ НАГЛЯДНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ВУЗАХ

Н. М. Улеева

Ст. преподаватель Южного федерального университета, г. Ростов-на-Дону, Россия

Summary. The use of visual aids plays an important part in teaching of foreign languages. This paper is devoted to the analysis of applying visual aids in the process of teaching and studying.

Key words: visual aids; psychology; multimedia resources; intercultural communication.

Принцип наглядности играет особую роль в обучении иностранному языку.

При освоении иностранного языка возникает задача — создать систему отражения объективного мира в формах второго языка. В современных условиях, когда основной целью обучения иностранным языкам в высших образовательных учреждениях является развитие личности обучаемого, способной и желающей участвовать в межкультурной коммуникации на изучаемом иностранном языке и самостоятельно совершенствоваться в овладеваемой им иноязычной речевой деятельности, наглядность выступает в качестве основы, на которой строится речь, определяет её содержание и условия протекания. Наглядность служит исходным моментом, источником и основой приобретения знаний; она является средством обучения, обеспечивающим оптимальное усвоение учебного материала и его закрепление в памяти; образует фундамент развития творческого вооб-

ражения и мышления; является критерием достоверности приобретаемых знаний; содержит подсказки для раскрытия законов языка при его чувственно-наглядном восприятии [1, с. 61].

Применение наглядного материала, безусловно, мобилизует активность психики студента, прививает интерес к получаемой информации, расширяет круг воспринимаемой информации, уменьшает утомляемость и в целом облегчает весь процесс обучения. Некоторые преподаватели полагают, что при обучении студентов иностранному языку никакой наглядности уже не требуется, благодаря их развитой способности к отвлеченному мышлению. Умалять ее роль неправомерно. Учебный материал прочнее удерживается в памяти, если он прорабатывается тройным способом, то есть и зрительным, и слуховым, и двигательным [4, с. 24]. Урок должен быть оснащён наглядными средствами обучения, а учебники и учебные пособия должны быть красиво оформлены и иллюстрированы, чтобы, в первую очередь, привлечь внимание обучаемого. Наглядность является показателем простоты и понятности того психического образа, который обучаемый создаёт в процессе восприятия, памяти, мышления и воображения. «Основная задача наглядности – базировать развитие мышления учащихся на чувственно-наглядных впечатлениях» [2, с. 222]. Благодаря наглядности создаются условия для практического применения осваиваемого материала. Средства наглядности помогают созданию образов, представлений, мышление же превращает эти представления в понятия. Иллюстрации способствуют развитию внимания, наблюдательности, эстетического вкуса, культуры мышления, памяти и повышают интерес к изучению иностранного языка.

Рисунки, фотографии, схемы, таблицы, картинки являются внешним видом наглядности. Существует и наглядность внутренняя, которая вытекает из конкретного контекста, непосредственного языкового окружения. Наглядность есть проявление психических образов этих предметов, изображённых на фотографиях, рисунках и т.д. Когда говорят о наглядности, то имеют в виду образы этих предметов. Яркая наглядность создаёт представление о живых образах, вызывает соответствующие ассоциации, так как восприятие наглядности оказывает эмоциональное воздействие на обучаемого.

При обучении иностранному языку наглядность является не только основным средством семантизации, но и средством овладения ситуативной обусловленностью речи. С помощью наглядности создаются учебные ситуации, в которых отрабатывается устная коммуникация и осваивается таким образом ре-

чевая реакция на объективную действительность и жизненные ситуации [4, с. 27].

Безграничные возможности создания средств изобразительной наглядности предоставляются мультимедийными технологиями. В настоящее время компьютер является наиболее совершенным техническим средством обучения, поскольку позволяет соединить в рамках одной системы-функции нескольких устройств – телевизора, аудио- и видеомагнитофона, универсального считывающего и воспроизводящего устройства, пишущей машинки, мольберта, чертежной доски, приемопередающего устройства вербальной и невербальной информации (если иметь в виду доступ в Интернет и электронную почту) и т. п. – используемых обычно в учебном процессе [3, с. 82].

Принцип наглядности способствует приобретению осознанных знаний, обеспечивает их прочность усвоения, вызывает познавательную активность обучаемых, оказывает положительное эмоциональное воздействие и способствует успешному решению развивающих, практических, образовательных и воспитательных задач.

Библиографический список

1. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика. – М. : Академия, 2005. – 61 с.
2. Конышева А. В. Современные методы обучения английскому языку. Минск, 2003. – 222 с.
3. Шахмаев Н. М. Технические средства обучения. – М. : Просвещение, 2001. – 82 с.
4. Шукин А. Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика : учебное пособие для преподавателей и студентов. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Филоматис, 2006. – С. 24, 27.

IV. ПЕДАГОГ И ЕГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ С УЧАЩИМИСЯ В КОНТЕКСТЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ И ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

ОСОБЕННОСТИ И ТВОРЧЕСКИЙ ХАРАКТЕР ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ

М. Н. Вишневская

**Чувашский государственный педагогический
университет им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары,
Чувашская республика, Россия**

Summary. Determination of pedagogical communication, its features are discussed in the article. A characteristic of pedagogical communication as a creative process.

Key words: pedagogical communication; creativity in pedagogical communication; specific pedagogical communication.

Общение присутствует во всех видах социальной деятельности, но в некоторых оно превращается в профессионально значимый компонент. К таким видам деятельности, в которых вопросы общения занимают значительное место, относится педагогическая.

Являясь важным условием эффективности образовательного процесса, общение учителя и учащегося является так же средством формирования личности ученика. От уровня сформированности готовности будущего учителя к педагогическому общению со школьниками зависит успешность его предстоящей педагогической деятельности.

Основными исследователями в области педагогического общения являются С. Н. Батракова, В. С. Грехнев, А. Б. Добрович, В. А. Кан-Калик, Я. Л. Коломинский, С. В. Кондратьева, Н. В. Кузьмина, А. А. Леонтьев, А. К. Маркова, А. В. Мудрик, И. И. Рыданова, М. И. Станкин и др.

Педагогическое общение – это многоплановый процесс организации, установления и развития коммуникации, взаимопонимания и взаимодействия между педагогами и учащимися, порождаемый целями и содержанием их совместной деятельности (В. А. Сластенин).

А. К. Маркова рассматривает педагогическое общение как одну из сторон труда учителя, составляющую его профессиональной компетентности и отмечает основополагающую роль общения в педагогической профессии: «Если сравнить по пси-

хологической значимости роль педагогической деятельности и роль общения, то второе важнее. Иными словами, технология передачи знаний отступает на второй план по сравнению с той атмосферой, которую создает учитель для развития личности ученика» [4, с. 26].

В учебнике «Психология» под редакцией Б. А. Сосновского дается следующее определение педагогическому общению: «Педагогическое общение – это профессиональная активность педагога, состоящая в установлении благоприятных отношений с другими участниками педагогического процесса (с учащимися, коллегами-педагогами, администрацией и др.) для повышения эффективности педагогической деятельности» [5, с. 615]. В данном определении указывается на тесную связь педагогического общения и педагогической деятельности. Можно сказать, что педагогическое общение является особым видом педагогической деятельности учителя.

Е. П. Ильин считает, что педагогическое общение – это профессиональное общение учителя с учащимися и их родителями, имеющее определенные педагогические цели. С помощью общения передаются знания и умения, изменяются свойства личности учащихся, устанавливается взаимопонимание, меняются мнения и установки. Педагогическое общение – процесс обоюдного влияния друг на друга учителя и учеников.

Хотим обратить внимание на точку зрения Н. Е. Щурковой, которая рассматривает педагогическое общение как процесс обучения школьников общению, приобщения к культуре общения и поведения. То есть учитель, общаясь с детьми, способствует их вхождению на уровень коммуникативной культуры «человек – человек», учит учеников воспринимать другого человека и открывать ему свой внутренний мир.

Л. Н. Байдикова перечисляет следующие особенности педагогического общения: обучающе-воспитывающий характер, субъектность, диалогичность, этичность, креативность, тройную направленность и ориентированность, разнообразие ролей учителя.

В. С. Грехнев отмечает, что общение учителя со своими учениками представляет собой цепочку взаимосвязанных и взаимообусловленных друг с другом, осуществляемых в различных формах и обстоятельствах, контактов. В процессе педагогической деятельности он выделяет такие характеристики общения: общая сложившаяся система общения педагога и учащихся (определенный стиль общения); система общения, характерная для конкретного этапа педагогической деятельности; ситуативная система общения, возникающая при решении конкретной педагогической и коммуникативной задачи.

И. А. Зимняя считает, что специфика педагогического общения проявляется в его направленности. Оно направлено не только на само взаимодействие обучающихся в целях их личностного развития, но и на организацию освоения учебных знаний и формирование на этой основе умений, что является основным для самой педагогической системы. Педагогическое общение характеризуется тройной направленностью: на само учебное взаимодействие, на обучающихся (их актуальное состояние, перспективные линии развития) и на предмет освоения (усвоения).

По мнению С. В. Кондратьевой специфика общения учителя определяется основными чертами педагогической деятельности, которая «является организующей; ей свойственны рефлексивные процессы, включенные во взаимодействие учителя и ученика, а также специфические функции и роли учителя» [3, с. 13].

Общение в педагогической деятельности можно рассматривать как особый вид творчества (В. С. Грехнев, В. А. Кан-Калик, В. А. Сластенин и др.).

А. А. Лобанов считает, что педагогическое общение – это целенаправленный творческий процесс, в ходе которого создаются условия для решения задач воспитания, образования и развития учащихся.

Общение как часть педагогического творчества, проникновение творчества в педагогическое общение являются условиями продуктивного труда учителя. Педагогическое творчество в процессе общения с детьми и общение с детьми в процессе педагогического творчества представляют собой специфическую характеристику профессиональной педагогической деятельности (В. А. Сластенин). «Постоянное творчество в процессе общения – важнейшее профессиональное требование к труду педагога, обеспечивающее свободу и результативность его поведения в классе, общения с детьми и т. п.» [2, с. 75].

Творчество в педагогическом общении выражается в умении учителя передать информацию, понять состояние ученика, организовать взаимоотношения со школьниками, воздействовать на партнера по общению, управлять собственным психическим состоянием. Кроме того, профессиональное взаимодействие требует от учителя нестандартного речевого творчества (И. И. Рыданова). По мнению В. С. Грехнева, педагогическое общение представляет собой вид духовного производства, который включает в свое содержание передачу знаний, умений, навыков; формирование всесторонне и гармонически развитой личности человека, его воспитание.

На творческую природу общения обращают внимание М. С. Каган и А. М. Эткинд. По их мнению, если общение представляет собой результат взаимодействия субъектов, порождает их общность, то оно является творческой деятельностью. «Общение имеет творческий характер и на внутриличностном, и на меж- и сверхличностном уровне» [1, с. 27]. Воспитание является одновременно и общением, и творчеством, если и учитель, и ученик являются равноправными субъектами учебно-воспитательного процесса, между ними происходит взаимный обмен ценностями.

В заключение отметим, что эффективное педагогическое общение, организованное учителем, способствует личностному развитию ученика, формированию у учащихся адекватной самооценки, развитию уверенности в себе.

Библиографический список

1. Каган М. С., Эткинд А. М. Общение как ценность и как творчество // Вопросы психологии. – 1988. – № 4. – С. 25–34.
2. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении. – М. : Просвещение, 1987. – 190 с.
3. Кондратьева С. В. Учитель – ученик. – М. : Педагогика, 1984. – 80 с.
4. Маркова А. К. Психология труда учителя. – М. : Просвещение, 1993. – 192 с.
5. Психология / под ред. Б. А. Сосновского. – М. : Юрайт-Издат, 2005. – 660 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ И ЛИЧНОСТНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК ПРЕПОДАВАНИЯ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

М. Ц. Петросова
Российско-Армянский (Славянский) университет,
г. Ереван, Армения

Summary. This article observes Psycho-pedagogical problems of professional and personal characteristics of the teaching learning activities. The significance of the image of a tutor and how sampling method of teaching.

Key words: teaching-learning processes; teaching methods; images.

Образовательное взаимодействие – подразумевает двусторонний процесс, в котором участвуют преподаватели и студенты. Профессиональный и индивидуальный имиджи преподавателя неразделимы и всегда находятся в объективе внимания общественности, так как к ним изначально предъяв-

ляются некоторые устойчивые коммуникативные установки, которые могут соответствовать или не соответствовать ожиданиям и требованиям общества. Требования к профессиональному имиджу во всех группах респондентов совпадают. Это знание предмета, профессионализм, доступность объяснения, объективность, умение планировать работу, требовательность и самоорганизацию. Различия выявляются в отношении к индивидуально-личностным качествам преподавателя. Для преподавателей и экспертов важнее общение, коммуникабельность, а для студентов важнее психологические аспекты взаимодействия, то есть, как с ними общаются, как их воспринимают и понимают [5]. При этом *Личность* преподавателя, предьявляемая в имидже, оказалась важнее для студентов, чем для самих педагогов. В основе создания собственного имиджа у каждого второго преподавателей лежит психологическая мотивация, ориентированная на самоощущение, что делает их «закрытыми» в процессе взаимодействия.

Необходимо разработать модель социального мониторинга образовательного взаимодействия, ориентированного на изменение уровня партнерских отношений между преподавателями и студентами.

Необходимы специальные исследования по проблеме трансформации имиджа студентов.

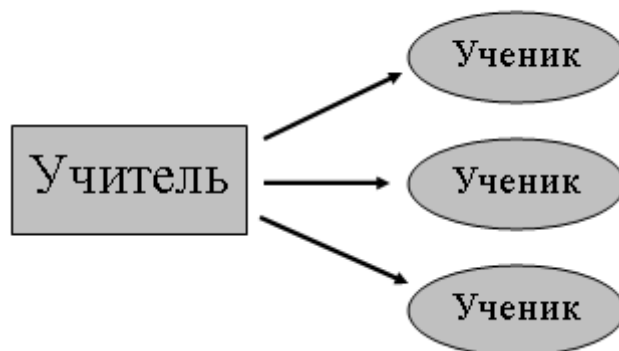
Преподавание в вузе становится все более сложным. Теперь для преподавателя недостаточно быть компетентным в области своей специальности и передавать огромную базу знаний в аудитории, заполненной студентами. Современные активные преподаватели должны быть готовы не только поделиться глубокими знаниями в своей дисциплине, но и знать кое-что о студентах и о том, как они учатся. Кроме того, предполагается, что преподаватели будут культивировать различные методы обучения и оценивания, которыми они, на самом деле, не готовы воспользоваться, либо могут воспользоваться ограниченно. Студенты легче вникают, понимают и запоминают материал, который они изучали посредством активного вовлечения в учебный процесс [5].

Методы обучения – это определенные способы взаимодействия преподавателя и учащегося, которые направлены на овладение знаниями, навыками и умениями, на развитие и воспитание в процессе обучения. Педагогическая практика предлагает преподавателю большое количество методов, а также приемов воспитания и обучения. Творческий подход преподавателя состоит в рациональном использовании методов в учебном процессе, которые в свою очередь обеспечивают лучшее достижение определенной поставленной цели.

С самых первых же дней существования обучения и до нынешнего времени более распространены три главные формы взаимодействия преподавателей и учащихся (студентов, учеников).

Пассивный метод

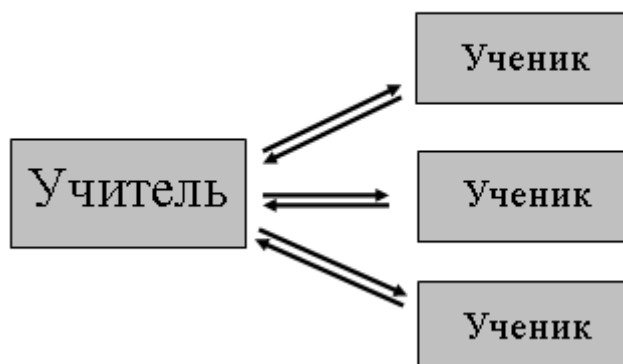
Схема 1 (пассивный метод)



Такая форма взаимодействия преподавателя и ученика, где учитель основное действующее лицо и руководящий ходом урока, в то время как студенты – пассивные слушатели. Если говорить о пассивной форме обучения, то связь преподавателя с учащимися осуществляется благодаря опросам, контрольным и самостоятельным работам, тестам и т. д. С позиции современной педагогической технологии пассивный метод является одним из неэффективных методов, однако, он имеет и некоторые преимущества. Это сравнительно легкая подготовка к уроку с позиции преподавателя и в то же время возможность преподавать сравнительно больше материала в ограниченных временных рамках одного урока. Учитывая эти плюсы, многие преподаватели остальным методам предпочитают пассивный метод. Надо отметить, что в определенных случаях данный подход хорошо срабатывает у достаточно опытного учителя, особенно в тех случаях, если учащиеся имеют четко поставленные цели, которые направлены на глубокое изучение предмета. Лекция – это наиболее распространенный тип пассивного урока. Этот вид урока довольно широко распространен в ВУЗах, где учатся уже взрослые и вполне сформировавшиеся люди, которые имеют четко поставленные цели, направленные на глубокое изучение предмета.

Активный метод

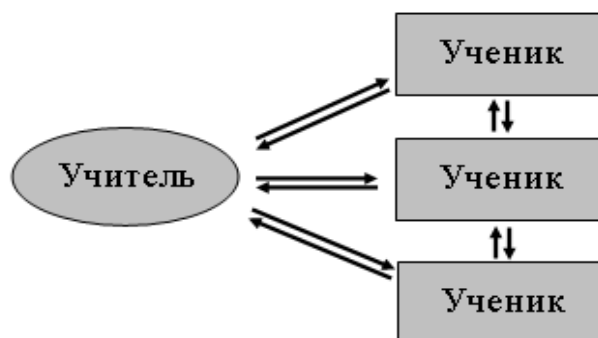
Схема 2 (активный метод)



Форма взаимодействия преподавателя и учащихся, где они активно взаимодействуют друг с другом на протяжении урока и студент отнюдь не пассивные слушатели, а активные участники урока. В том случае если пассивного урока главным действующим лицом был преподаватель, то здесь преподаватель и студенты находятся «на равных правах». Пассивный метод предполагал автократный стиль взаимодействия, однако активный метод наоборот большей частью предполагает демократический стиль.

Интерактивный метод

Схема 3 (интерактивный метод)



Интерактивный («Inter» – это взаимный, «act» – действовать) – что значит взаимодействовать, беседы с кем-либо. Иными словами, по сравнению с активными методами, интерактивные являются ориентированными на заметно более активное взаимодействие студентов не только со своим преподавателем, но и между собой. В данном методе ставится акцент на активности студентов в процессе образования. Позиция преподавателя во время интерактивных уроков заключается в направлении деятельности студентов, направленных на достижение поставленных целей урока. Преподаватель разрабатывает план урока (часто, это интерактивные задания и

упражнения, выполняя которые студент изучает и усваивает материал).

Следовательно, основными составляющими интерактивных уроков являются интерактивные упражнения и задания, которые выполняются учащимися. Важное отличие интерактивных упражнений и заданий от обычных в том, что выполняя их учащиеся не только и не столько закрепляют уже изученный материал, сколько изучают новый.

Разнообразие методов и приемов создает у учащихся интерес к самой учебно-познавательной деятельности, что чрезвычайно важно для выработки мотивированного отношения к учебным занятиям.

Идеи активизации обучения высказывались учёными на протяжении всего периода становления и развития педагогики задолго до оформления её в самостоятельную научную дисциплину. К родоначальникам идей активизации относят Я. А. Коменского, Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци, Г. Гегеля, Ф. Фрёбеля, А. Дистервега, Д. Дьюи, К. Д. Ушинского и других. Однако идеи, получившие наиболее последовательное изложение в работах данных авторов, берут своё начало из высказываний учёных и мыслителей античного мира. Всю историю педагогики можно рассматривать как борьбу двух взглядов на позицию ученика. Приверженцы первой позиции настаивали на исходной пассивности ученика, рассматривали его как объект педагогического воздействия, а активность, по их мнению, должен был проявлять только преподаватель. Сторонники второй позиции считали ученика, равноправным участником процесса обучения и отдавали его активности главенствующую роль в обучении. Вот некоторые взгляды сторонников активности ученика.

Среди древнеримских мыслителей выделяются взгляды Сенеки (4 до н. э. – 65 н. э.), который считал, что образование должно формировать в первую очередь самостоятельную личность. Рене Декарт (1596–1650), советовал прилагать максимум усилий для развития у учащихся способности суждений. Ж.-Ж. Руссо (1712–1778) отмечал, что у детей своя собственная манера видеть, думать и чувствовать и нет ничего безрассуднее, как желать заменить её нашей. Если голова преподавателя управляет руками ученика, то собственная его голова становится для него бесполезной. Целью обучения признавал не знание дать ученику, а научить его приобретать в случае нужды это знание. Дж. Дьюи (1859–1952), автор «прогрессивистской» концепции, видел основную задачу учебного процесса в развитии активности молодёжи. Передачу информации рассматривал как средство развития мышления, а, следовательно, предоставлять

её ученикам предлагал только тогда, когда они действительно испытывают в ней необходимость. Из числа отечественных учёных к проблеме активности в разное время обращались: Б. Г. Ананьев, Н. А. Бердяев, Л. С. Выготский, Н. А. Добролюбов, А. Н. Леонтьев, Л. М. Лопатин, А. С. Макаренко, С. Л. Рубинштейн, В. А. Сухомлинский, К. Д. Ушинский, Н. Г. Чернышевский и другие. В частности, Н. Г. Чернышевский (1828–1889) и Н. А. Добролюбов (1836–1870) защищали осмысленность и сознательность обучения, активность и самостоятельность учащихся, выступали за развитие у них творческого мышления. В. А. Сухомлинский (1918–1970) призывал специальными мерами и приёмами поддерживать желание учеников быть первооткрывателями.

Активные методы обучения оказались наиболее продуктивными для взрослых, поскольку они разумно используют жизненный и профессиональный опыт, в них учтены возрастные особенности психики. АМО базируются на экспериментально установленных фактах о том, что в памяти человека запечатлевается (при прочих равных условиях) до 90% того, что он делает, до 50 % того, что он видит, и только до 10% того, что он слышит.

Активные методы, направленные на первичное овладение знаниями, способствуют развитию мышления, познавательных интересов и способностей, формированию умений и навыков самообразования, однако при их планировании следует помнить, что они требуют значительного времени. Именно поэтому невозможно перевести весь учебный процесс только на применение активных методов. Наряду с ними используются и традиционные: обычная лекция, объяснение, рассказ.

Мы считаем, что развитие различных видов активности студентов необходимо, не только на практических и лабораторных занятиях, но и, прежде всего, на лекциях.

На сегодня в вузах сложилось такое положение дел, когда преподаватель, работая на лекции, руководствуется, прежде всего, такими принципами, как: научности, доступности, убедительности изложения материала, систематичности построения материала. При этом редко обращается внимание на реализации принципа приоритета общечеловеческих ценностей и ответственности за организацию на лекции студенческого интереса, внимания, развития памяти, рационального труда [1].

Было выявлено, что при оценке качества образования в классическом университете на первом месте по значимости оказался фактор педагога-оратора. Преподаватель университета, по мнению студентов, должен обладать рядом качеств: таких как «приятный в общении», «способный ясно, четко излагать

материал», «коммуникабельный», «умеющий наладить контакт с аудиторией», «интересный и глубокий как личность», «привлекательный внешне», «обладающий четкой дикцией и грамотной речью». Такой человек в понимании студентов способен «снять напряжение аудитории», проявить себя «интеллигентным» и «объективным в оценках», он «заинтересован в успехе студента», «компетентен в предмете» и непременно «с чувством юмора» [5]. Эти качества связаны с общей удовлетворенностью преподавательским составом в университете. Таким образом, студенты оценивают качества, связанные с системой взаимодействия «студент – преподаватель», и личностные качества самого преподавателя [5].

Качества личности (в порядке предпочтения), на которых базируется авторитет преподавателя:

- 1 Профессионализм и глубокие знания предмета.
- 2 Умение образно и доступно излагать свои мысли.
- 3 Высокая общая культура и эрудиция.
- 4 Быстрота реакции и мышления.
- 5 Умение отстаивать и защищать свою собственную точку зрения.
- 6 Умение пользоваться выразительными (невербальными) средствами.
- 7 Способность понимать психологию студента, его достоинства и недостатки.
- 8 Внимательность по отношению к собеседнику. Доброжелательность и терпеливость.
- 9 Строгость в сочетании со справедливостью.
- 10 Психологическая устойчивость и находчивость в трудных ситуациях.
- 11 Аккуратный внешний вид.

К качествам, противопоказанным преподаванию, относятся:

- 1 Высокомерие, грубость, недоброжелательность;
- 2 Самовлюбленность;
- 3 Менторство;
- 4 Застенчивость;
- 5 Медленная реакция, консерватизм;
- 6 Стремление подавить студента;
- 7 Несобранность, лень;
- 8 Излишняя эмоциональность, взрывчатость;
- 9 Отсутствие педагогического мастерства.

Таблица 1

Оценка студентами причин конфликтов с преподавателями

Причина	%
Несправедливость, предвзятость преподавателей на занятиях и экзаменах	39
Высокомерие, уничижительное отношение к студентам, неуравновешенность преподавателей	29
Некомпетентность, халатное отношение к занятиям, неэффективная организация преподавания	23

Из табл. 1 следует, что более трети отмеченных конфликтов связаны с фактором справедливости оценивания знаний. Две другие причины идентифицируются с профессиональной некомпетентностью.

Следствием подобного рода конфликтов может быть «эмоциональное отчуждение» студентов от преподавателей. Предполагается, что конфликтность такого рода в последние годы имеет тенденцию к росту. [2].

В современных условиях основная цель образования состоит в формировании компетентной, социально активной творческой личности. При этом одним из ведущих качеств личности студента становится познавательная активность. [4].

Однако существующая система организации воспитательно-образовательного процесса в высшей школе не в полной мере отвечает возросшим требованиям к подготовке современного специалиста. Анализ существующей системы организации воспитательно-образовательного процесса в высшей школе, а также проблем формирования и развития познавательной активности студентов выявил противоречие между требованиями современного общества к профессиональным и личностным качествам специалистов, их самостоятельности и активности в профессиональной деятельности и недостаточной разработанностью форм и методов формирования этих качеств у студентов [4].

В условиях качественного обновления системы высшего образования, возрастания требований к выпускникам вузов познавательная деятельность студента наполняется новым содержанием. Важнейшими признаками этого являются осознание студентами конечных целей овладения знаниями, ориентация на высшее образование как общественно значимую ценность и на этой основе творческое отношение к процессу познания.

Общество заинтересовано в социологическом мониторинге процесса трансформации постольку, поскольку его ход опре-

деляет конечную эффективность функционирования системы высшего образования – то есть выпуска специалистов, способных обеспечить поступательное развитие общества в условиях современной социальной динамики.

Библиографический список

1. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности. – М. : Наука, 1980. – 335 с.
2. Айнпггейн В. Преподаватель и студент: искусство общения // Высшее образование в России. – 2000. – № 6. – С. 85–91.
3. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. – СПб. : Питер, 2002. – 288 с.
4. Андреев Г. Обучение и воспитание в вузе неразделимы // Высшее образование в России. – 1996. – № 3. – С. 61–66.
5. Берберян А. С. Профессионально-личностные компетенции преподавателей вуза в контексте гуманизации образования.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ МОДЕЛИРОВАНИЯ РАЗВИТИЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ПРОЦЕССЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ

В. Ж. Саркисян
Армянский государственный педагогический
университет им. Хачатура Абовяна,
г. Ереван, Армения

Summary. The results of researches of many years in the sphere of modeling future pedagogues' competence development are presented. Some models and approaches have been analyzed and then used in developing and testing the new model of internship planning, organization and assessment.

Key words: modeling; values; competence; pedagogical internship.

Анализ перспектив социально-экономического развития РА, проведенный российскими ведущими учеными в сфере управления будущего, а также анализ исследований вызовов в сфере высшего образования показали важность и вероятность трех основных тенденций – *этнопсихологической идентичности, информационной безопасности и межкультурной коммуникации*, которые постепенно становятся ведущими в организационной культуре высшего образования. Следовательно, мы считаем приоритетной разработку и внедрения концепции развития межкультурной компетентности будущих педагогов и разработку механизмов организации педагогической практики в рамках соответствующей концептуальной модели.

Актуальность исследования обусловлена:

а) необходимостью преодоления несоответствия между нарастающей потребностью в разработке и внедрении образовательных стандартов (в том числе в процесс педагогической практики) третьего поколения и не разработанность их теоретико-методологических основ,

б) недостаточностью эмпирического материала и исследований эффективности процессов преобразований в сфере высшего педагогического образования,

в) необходимостью учета этнопсихологических, культурных факторов нововведений в этом процессе и применения качественных и количественных стратегий в психологическом исследовании, анализе и оценке процессов образования в целом и в педагогической практике в частности,

г) потребностью выявления причин неоднозначности результатов оценки разных компонентов в структуре компетентности будущих педагогов, а также хода ее развития

д) целесообразностью представления, анализа и обобщения результатов исследовательской деятельности по данной проблеме с целью ее дальнейшей оценки, переосмысления и пересмотра.

Цель исследования: выявить некоторые психологические закономерности моделирования развития компетентности будущих педагогов.

Задачи исследования:

- Краткий обзор научной психолого-педагогической литературы по проблеме моделирования компетентности и проектирования педагогической практики,
- Обоснование методов и представление хода исследования,
- Анализ процесса моделирования развития компетентности в ходе исследования и улучшения педагогической практики в АГПУ в рамках программ «Образование для всех», «Качество образование и соответствие».
- Обсуждение и анализ результатов эмпирического исследования процесса развития компетентности на примере применения техник моделирования в процессе разработки «**Портфолио педагогической практики**» и «**Организация продолжительной педагогической практики**».
- Представление заключений и рекомендаций по исследуемой проблеме.

Проблема эффективности подготовки педагогических кадров, кроме вышеупомянутых аспектов, связана также с проблемами внедрения психолого-педагогической концепции предотвращения неадекватных форм поведения, воспитания

толерантности, гуманизации и демократизации образования и общества в целом.

Ввиду недостаточной разработанности проблемы, анализ подходов, на наш взгляд, целесообразно провести в трех основных руслах: проблемы компетентности, моделирования и исследование педагогической практики.

Мы предлагаем рассматривать компетентность как личностное и поведенческое свойство, которое проявляется как системообразующая целостность компетенций и как конечный результат, отражающий необходимые для наилучшего исполнения деятельности знания, умения и навыки и потребностно-мотивационные образования (потребности, ценности, убеждения, установки и т. д.).

Словарь Уэбстера определяет модель как «упрощенное описание сложного явления или процесса». Этот термин является однокоренным с латинским словом «modus», которое означает «образ действий либо существования; метод, форма, манера, привычка, способ или стиль» [7, с. 112–113].

Слово «модель» происходит от латинского *modulus*, означающего «уменьшенный» вариант изначального способа. Так, «модель» объекта обычно представляет собой миниатюрную версию или репрезентацию этого объекта [там же, с. 112–113].

Согласно Г. Клаусу: «... под моделью понимается отображение фактов, вещей и отношений определенной области знания в виде более простой, более наглядной материальной структуры этой области или другой области» [11, с. 262].

Как справедливо отмечает Ясвин В. А. [18, с. 33], «одним из основных недостатков логико-математических (знаковых) моделей является трудность учета в них качественных показателей объекта».

Он определяет **научное моделирование** — как *метод исследования различных объектов на их моделях — аналогах определенного фрагмента природной или социальной реальности* [там же, с. 34].

Между тем в мире все больше внимания уделяется качественным методам исследования, особенно в ходе анализа социальных процессов [15]. В то же время, на наш взгляд, основные изменения и тенденции в сфере высшего образования тоже могут быть проанализированы качественно.

Метод моделирования в психологии достаточно хорошо освещен в НЛП.

Согласно взглядам ведущего ученого в сфере моделирования Р. Дилтсу, модели не рассчитаны на отражение либо конструирование единственной объективной реальности. Скорее, их задача заключается в том, чтобы воспроизвести какой-либо

аспект возможной реальности. В частности, в НЛП не имеет значения «истинность» модели; учитывается лишь ее «полезность». На самом деле все модели можно считать символическими или метафорическими, а не просто отражающими реальность [7, с. 110].

Одним из стержневых элементов моделирования является методология сбора информации и определения значимых черт и паттернов, связанных с моделями Т.О.Т.Е. [англ. *Test Operate, Test, Exit*] моделируемого [там же, с. 162].

Анализируя проблему профессионального развития преподавателя Л.Ф. Красинская считает, что существует два типичных сценария: 1) восхождение к педагогическому мастерству, 2) »застывание» на среднем уровне и впоследствии профессиональный застой и стагнация. В рамках этих сценариев весьма условно можно выделить несколько этапов. При этом первые два – этапы адаптации (I) и пробы сил или активной профессионализации (II) – относятся к обоим вариантам развития. К сожалению, в определенный период профессионально-личностного становления, направленность движения меняется: часть преподавателей демонстрирует устойчивый вертикальный рост, достигая стадий творческого осуществления деятельности (+III) и профессиональной зрелости (+IV); другая, большая часть преподавателей начинает двигаться по горизонтали, останавливаясь на этапе стабилизации и поддержания достигнутых позиций (-III), а затем неизбежно переходя на стадию спада и сворачивания профессиональной активности (-IV). [13, с. 255].

Следовательно, принципиальным является сама сущность поэтапного развития компетентности, которая может быть предметом управления, а также психологической оценки и пересмотра.

Рассматривая проблемы личностно-центрированной стратегии [7] и Преподавателя Вуза как субъекта образовательной деятельности [8]. В процессе практики, А. С. Берберян предлагает учет следующих положений:

1. Постепенное вхождение студента в ситуации профессиональной деятельности за счет усиления внимания к личности каждого студента;
2. Составление индивидуальных программ развития личности студентов в процессе практики;
3. Осуществление продуманного распределения студентов по группам, направленного на создание возможностей для взаимопомощи и обмена опытом. Это позволит студенту обсуждать свои проблемы не только с опытными педагогами, но и со своими сокурсниками, что способствует развитию межличностной рефлексии;

4. Обеспечение максимальной связи теоретических знаний с практикой преподавания в вузе;
1. Актуализация теоретико-практических знаний при решении конкретных профессиональных задач;
2. Формирование гуманистической позиции студентов как базовой, на основе которой формируются коммуникативные, организаторские, проектировочные и другие профессиональные умения и навыки;
3. Освоение технологии личностной и межличностной рефлексии (контрольной и конструктивной функций) и предметно-функциональной рефлексии как компонентов профессиональной рефлексии;
4. Освоение технологии самопознания и межличностного познания;
5. Развитие у будущих специалистов профессионального сознания и профессионально значимых качеств личности [7].

Как мы видим, здесь А. С. Берберян также подчеркивает важность поэтапного формирования необходимых навыков и новых педагогических технологий в процессе организации и методической обеспечении практики.

В контексте психологического исследования педагогической практики, Л. В. Корнева предлагает следующую модель: Непрерывная педагогическая практика [НПП], которая осуществляется на протяжении всего обучения, включает в себя два этапа. I этап (1–3 курсы) – постепенное погружение в реальный процесс обучения современной школы, общения со школьниками, учительским коллективом, непосредственное ознакомление со спецификой педагогической деятельности. II этап (4–5 курсы) – активное участие в профессиональной преподавательской деятельности [12].

Хотя эта модель нам представляется довольно перспективной с точки зрения возможности внедрения в систему педагогического образования, но тем не менее она не рассчитана на компетентностную модель образования, и нами [4] мы в рамках проекта «Образование для всех» была предпринята попытка адаптации и внедрения в педагогическую практику АГПУ «*Портфолио педагогического развития для программы межкультурного педагогического образования*» [21].

При выборе методик исследования и моделирования компетентности мы исходили из основополагающей идеи, что «в дополнение к анкетированию и интервью полезно и необходимо внедрить в практику более активные методы информационного поиска, такие как ролевые игры, имитацию и «естественное» наблюдение за специалистами в соответствующем контексте» [7].

Поэтому мы нашли целесообразным применение следующих методических разработок: фокус группы [5], дискурс анализ [10], наблюдение, полу стандартизированное интервью, психологические опросники, ролевые игры, психолого-педагогический контент-анализ портфолио студентов [3], методика ситуационного анализа [8], метод экспертных оценок компетентности 360° [16] авторская методика исследования и кластеризации компетентности [1], разработанная на основе техники репертуарных решеток [17].

Были обобщены теоретические модели, описывающие уровни усвоения учебного материала и данные, полученные с помощью комплекса методик. В частности нами были проанализированы подходы Б. Блума, В. П. Симонова, В. П. Беспалько, В. Н. Максимова, М. Н. Скаткина, О. Е. Лебедева.

Нами была апробирована модель таксономии Б. Блума, которая, как справедливо отмечает Н.Н. Самылкина, на сегодня является одним из примеров разработки современной модели структуры познавательной деятельности [14, с. 20].

Далее были проанализированы различные подходы к проблеме компетенций будущих педагогов. В частности мы исследовали модель компетенций преподавателя В. В. Рябова, Ю. В. Фролова [6], в основу которой была положена модель компетенций Л. и М. Спенсеров [20]. Данная модель была дополнена на основе анализа результатов исследования, экспертного опроса, а также рекомендаций международных экспертов.

Анализ предварительных результатов по проблеме, а также организованные дискуссии, семинары, фокус-группы дали возможность для выдвижения гипотезы, согласно которой в моделированных учебных ситуациях имеет место поэтапное развитие компетентности будущих педагогов, стадии которого коррелируют с динамикой ценностно-смысловых образований (учебной мотивацией, ценностными ориентациями и т. д.).

В ходе экспертной оценки была применена модель компетенций, разработанная в рамках европейского проекта «Настройка образовательных структур» [23, с. 97–98], Список общих компетенций включал три категории: инструментальные, межличностные, системные.

В наших исследованиях была выявлена положительная корреляционная связь между кластерной моделью и ценностными ориентациями и учебной мотивацией будущих педагогов [3].

В исследованиях М. Келоян, проведенных под нашим руководством, было также выявлено несколько основных групп мотивов, которые коррелируют с образовательными ценностями¹.

¹ Результаты исследования приняты в печать.

Детальный анализ результатов исследования разных моделей развития компетентности будущих педагогов, а также проектирование на их основе процесса педагогической практики дает основание для выдвижения идеи о принципиальной согласованности и соответствии проектированных **этапов продолжительной педагогической практики, ценностей образования, кластерной модели развития компетентности, моделей TOTE и PDCA, компонентов структуры портфолио педагогической практики** (Таблица 1).

Таблица 1

Взаимосвязь разных моделей развития компетентности

Этапы продолжительной педагогической практики	Таксономия Б. Блума	Ценности образования	Кластеры компетентности	Модель TOTE	Модель PDCA	Структура портфолио педагогической практики
Учебно-познавательная	Знание	Я как ценность	Мотивация	Тест	Планирование	Философия образования
Прикладная	Понимание	Познание	Экстернализация	Операция	Осуществление	План и карта
Оценивающая	Применение	Общественно-полезный труд	Грамотность и анализ	Тест	Контроль	Общие сведения
	Анализ			Выход	Пересмотр	Моя деятельность
	Синтез	Другой как ценность	Мастерство и самоконтроль			Самооценка и оценка
	Оценка	Ответственность				

Заключения:

1. Рассмотренная модель позволяет выявить закономерности и соответствия имплицитных, т. е. предполагаемых и реальных моделей компетентности.

2. В результате исследования обосновано соответствие между ценностно-смысловой кластерной моделью компетентности, стадий продолжительной педагогической практики и

разными моделями (модель Б.Блума, модели Т.О.Т.Е., Р.Д.С.А. и т. д.), и концептуальная валидность кластерной модели поэтапного развития компетентности.

3. Выявлена также внутренняя положительная корреляционная связь компетенций с ценностными ориентациями, которая может быть применена для промежуточной оценки развития компетенций.

4. Предлагаемые модели в обобщенном виде рассмотрены как основа проектирования практики подготовки педагогов и оценки эффективности их деятельности.

5. Единый подход к моделированию портфолио и организации педагогической практики позволяет более четко оценивать и процесс организации и уровень развития компетентности, что в свою очередь предполагает разграничение ответственности и соответственных компетенций в процессе подготовки и переподготовки педагогических кадров.

Библиографический список

1. Սարգսյան Վ. Ժ., Մանկավարժների սոցիալ-հոգեբանական կոմպետենտությունը մանկավարժական կրթության որակի գնահատման և զարգացման համատեքստում, Մանկավարժական կրթության որակի հոգեբանական հիմնախնդիրները գիտաժողովի նյութեր, Երևան, Ստորիկ, 2010, էջ 188–193:
2. Սարգսյան Վ. Ժ., Թադևոսյան Ա.Ե., Դասղեկի անձնային որակների և մասնագիտական գործիմացության մոդելավորման եվ զարգացման հոգեբանական հիմնախնդիրները, *Ընտանիք և դպրոց*, 3.2012. էջ 16–33:
3. Սարգսյան Վ. Ժ., Քելոյան Ս. Վ. Ապագա մանկավարժների ուսումնական դրդապատճառների և անձնային կոմպետենցիաների արժեքախմբային բաղադրիչները, Գիտական հոդվածներ /Հոգեբանություն/ ՎՊՄԻ, Վանաձոր, 2011, էջ 98-111:
4. Ուսումնառողների պրակտիկայի կազմակերպման գործընթացի բարելավման ուղեցույց Երևան, 2012 /Ձեռագրի իրավ./ Կազմ.-ներ՝ Ս.Ռ. Գևորգյան, Վ.Ժ. Սարգսյան, Լ.Ռ. Արամյան:
5. Белановский С. А. Метод фокус-групп. – М. : Издательство «Магистр», 1996. – 272 с.
6. Рябов В. В., Фролов Ю. В. Проектирование критериев оценки качества подготовки и переподготовки специалистов. – М., 2006.
7. Берберян А. С. Роль производственной практики в формировании адекватного образа профессионального Я студента // «Проблемы и перспективы развития образования в XXI веке: профессиональное становление личности (философские и психолого-педагогические аспекты) : материалы II международной научно-практической конференции. – Пенза – Ереван – Прага, 2012. – С. 153–159.
8. Берберян А. С. Преподаватель вуза как субъект образовательной деятельности // Вестник Международной академии наук экологии и без-

- опасности жизнедеятельности. – СПб., 2009. – Т. 14. – № 4. – Вып. 1. – С. 23–26.
9. Дилтс Р. Моделирование с помощью НЛП. – СПб : Питер, 2008. – 288 с.
 10. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д., Фролов Д. Ф., Грабенко Т. М. Теория и практика командообразования. Современная технология создания команд / под ред. Т. Д. Зинкевич-Евстигнеевой. – СПб. : Речь, 2005.
 11. Иванов Д. Компетентности и компетентностный подход современном образовании. – М. : Чистые пруды, 2007. – 32 с.
 12. Касавин И. Т. Дискурс-анализ и его применение в психологии // Вопросы психологии, 2007. – № 6. – С. 97.
 13. Клаус Г. Кибернетика и философия. – М., 1963.
 14. Корнева Л. В. Психологические основы педагогической практики. – М. : Владос, 2006. – 160 с.
 15. Красинская Л. Ф. Этапы формирования психолого-педагогической компетентности преподавателя технического вуза // Вестник СамГУ. 2008. – № 7 (66). – С. 254–262.
 16. Самылкина Н. Н., Современные средства оценивания результатов обучения. – М. : БИНОМ, Лаборатория знаний, 2007. – 172 с.
 17. Улановский А. М. Качественные исследования, подходы, стратегии, методы // Психологический журнал. – 2009. – Т. 30. – № 2. – С. 18–28.
 18. Уорд П. Метод 360 градусов. – М. : ГИППО, 2006.
 19. Франселла Ф., Баннистер Д. Новый метод исследования личности : руководство по репертуарным личностным методикам // перевод с английского; общая редакция и предисловие доктора психологических наук Ю. М. Забродина и кандидата психологических наук В. И. Похилько. – М. : Прогресс, 1987.
 20. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М. : Смысл, 2001. – 365 с.
 21. Bloom B. S., Engelhart M. D., Furst E. J., Hill W. H., Krathwohl D. R. Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals: Handbook: Cognitive Domain. – New York : Longmans, Green, 1956.
 22. Lyle M. Spencer, Signe M. Spencer (1993). Competence At Work. Models for Superior Performance, John Wiley & Sons, Inc.
 23. Pedagogical Development Portfolio for Intercultural Teacher Education programme, University of Oulu.
 24. Shewhart, Walter Andrew, Economic Control of Quality of Manufactured Product/50th Anniversary Commemorative Issue. American Society for Quality, 1980.
 25. Trends 2003: Progress towards the European Higher Education Area; Glaz declaration/ Trends in Learning Structures in European Higher Education III.

ПЕДАГОГ-ПСИХОЛОГ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Н. В. Кузнецова

**НОУ Школа-интернат № 18 ОАО «РЖД»,
г. Барабинск, Новосибирская область, Россия**

Summary. The paper presents personal reflections on the role of the teacher-psychologist in modern education, the experience of work and professional attitude.

Key words: educational psychology; teacher.

Утро. Человек спешит на работу. Торопится. Интересно, о чем он думает? А если он школьный психолог? С каким настроением открывает дверь школы, кабинета... Профессия одна – психологов много. На мой взгляд, одна из составляющих успеха – реализация себя в деле, которое любишь, а оно в свою очередь приносит радость и удовлетворение.

Часто размышляю о своей профессии и месте психолога в образовательном пространстве, о возможности получения профессиональной радости и удовлетворения, ступая на путь психологии. Наука о душе позволяет многое объяснить, понять, совершенствовать себя и позитивно мыслить. Мне доставляет удовольствие делиться знаниями, которыми владею, с другими. Моя аудитория – ученики, педагоги, родители.

Имея опыт работы, я точно могу сказать – все теряет смысл, обесценивается – если не радуешься жизни, если не любишь то, чем занимаешься, не получаешь удовольствие от своей деятельности. Работа без удовольствия – это тяжелое и нудное ожидание окончания рабочего дня.

Но нельзя ждать, что кто-то придет и нас обрадует. Никто нам ничего не должен, никто не придет, чтобы специально порадовать. «Большая ошибка думать, что чувство долга и принуждение могут способствовать находить радость», – писал Альберт Эйнштейн.

Начав работать в школе, я сталкивалась с консервативной, самодостаточной позицией учителя. Появление психолога на уроке, консультация, на которую приглашается учитель, специально составленные для него рекомендации, воспринимались в лучшем случае настороженно. Учитель чувствовал (так мне казалось), что появился еще один человек, приставленный к нему для того, чтобы осложнить его и без того беспокойную жизнь. Иногда настороженность сменялись безразличием и презрительностью. «Как он может требовать от других того, чего не может сам?» «Мы практики, а вы теоретики, далекие от жиз-

ни». Это, с одной стороны, железные аргументы, с которыми не считаться нельзя, а с другой – защитная реакция, переводящая разговор с обсуждения конкретной рабочей ситуации на отстаивание собственных амбиций.

В другом случае учитель разочаровывался и во мне, и психологии вообще из-за разрушения иллюзий. Он - то считал, что психолог – волшебник, который может решить все сразу. Хорошо, если педагог интересовался, почему невозможен быстрый и неоднозначный ответ по поводу данной ситуации (а такие ситуации как раз наиболее часты): потому что такие психологические процессы, как коррекция и развитие, вообще длительны по времени. Да и выяснение причин той или иной психологической проблемы может занять разное время – от нескольких минут до нескольких месяцев. Если, получив отрицательный ответ, учитель говорил что-то вроде «Какой же вы психолог!» или «А я думала, вы мне поможете», я убеждалась, что потрудиться придется много, чтобы прийти к взаимопониманию с педагогами, администрацией школы. Тогда я поняла, что достойный выход из подобных ситуаций во многом зависит только от меня, моего умения общаться, анализировать, прогнозировать ситуации.

Как стать успешным психологом, профессионалом?

Ответ для меня был один: работать так, чтобы стать сначала полезным, а затем необходимым школе.

При описанных установках восприятия психолога, мне постоянно нужно было доказывать право на свое существование в школе, так как поводов упрекнуть меня в плохом выполнении работы много, а причин похвалить – мало. Ведь мы зачастую работаем в ситуациях, когда «грехи их чертят на металле, заслуги пишут на воде». Не существует пока параметров оценивания эффективности деятельности школьного психолога. Да и чем измерить душевную боль или чувство облегчения, испытываемого человеком, ребенком, когда психолог помог, «снять с души камень», как оценить чувство радости, окрыленности? Ведь истинный результат работы кроется в глубинах личности, а к этим процессам с линейкой не подойдешь.

Способность к саморазвитию, любовь к профессии – важные составляющие успеха. Зная свои личностные особенности, сильные и слабые стороны, я училась регулировать свои эмоциональные состояния, мобилизовать себя! Искала и анализировала необходимую научную, социальную, учебную литературу.

Я убедилась, чтобы быть успешной, испытывать радость от деятельности, не надо становиться другой. Надо оставаться собой, с тем же характером и взглядом на мир. Просто надо любить то, чем занимаешься и постоянно обогащаться новыми знаниями, использовать их в непростой работе. И помнить, что

в наших руках душа, а значит и судьба того, кто обратился. Все, что я умею, знаю, все, чем природа и люди одарили меня как личность, предназначено для тех, кто нуждается в помощи.

Чтобы мне поверили – пришлось потрудиться. Я и сейчас стремлюсь предпринимать для этого сознательные созидательные усилия.

Библиографический список

1. Абрамова Г. С. Введение в практическую психологию. – М., 1994
2. Байбородова Л. В. Взаимодействие школы и семьи: Учебно-методическое пособие. – Ярославль : Академия развития: Академия Холдинг, 2003. – 224 с.
3. Рогов Е. И. Психология человека. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 320 с.
4. Чернявская А. П. Психологическое консультирование по профессиональной ориентации. – М., 2001. – С. 96.
5. Шевандрин Н. И. Социальная психология в образовании. – М., 1995.

РОЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА УЧИТЕЛЯ В РУКОВОДСТВЕ КЛАССОМ

С. Х. Ализаде

**Бакинский государственный университет,
г. Баку, Азербайджан**

Summary. Depending on the nature of work, gender, age and cultural characteristics of the persons represented in social groups, there are changing facilities, methods and rules of governance. We have studied and then combined a number of specific features guide students group in secondary schools. In general, in the past decade as part of the ongoing reforms in the field of education, has become an urgent problem of self-education and further education teachers.

Keywords: leadership class; teacher personality; quality indicators management class curriculum.

Социальная позиция педагога в общеобразовательных школах анализируется как система ориентаций, суждений и ценностей, сформировавшихся взглядов. В процессе профессионального обучения на их базе создаются ценностные отношения, мотивации к педагогической деятельности, формируются ее цели, задачи и средства.

В условиях современного обучения, для претворения в жизнь требований к учителю и его стилю работы, должна быть обеспечена активная подготовка к уроку, динамика развития его в процессе обучения, гибкость, адаптация стиля осознания к среде обучения. Для формирования нового метода управления в сфере руководства становится необходимым также приспособ-

ление к новому мышлению и способу действия. Дело в том, что есть множество промежуточных механизмов, характерных для поведения, они адаптированы к соответствующим голосовым и речевым сигналам. Это приспособление, будучи зависимым как от внутренних факторов, так и от социальной среды, требует соответствия итогов деятельности новым качествам. Для того, чтобы решить проблемы образования и в доступной форме, формирование профессиональных навыков в процессе обучения кадров во многом зависит от хорошо разработанной программы. В этой программе должны учитываться все вопросы, влияющие на развитие профессиональных навыков учителя. Все это включает в себя поиск новых подходов, качественного обновления педагогического образования в целях подготовки компетентных, высокопрофессиональных учителей для системы образования XXI века. Как подчеркивают исследователи, «в первую очередь учителем должны быть освоены современные методы, новые технологии, учитель должен обладать теоретически и практически содержательными знаниями и навыками. Только после этого может быть реализована подготовка обучающихся в соответствии с требованиями жизни» [1, с. 274].

Компетенция педагога есть овладение им соответствующими управленческими (педагогическими) навыками. Педагогическая компетентность является также личным отношением педагога к педагогической деятельности, способность правильно построить и осуществить ее. На основе формирования в процессе обучения, наряду с учителями, также и у учеников, социально – профессиональных качеств и ряда ценностей, учитель может развить и изменить свои взаимоотношения с коллективом. Учитель, обладающий необходимым стилем управления, добивается успешного разрешения вопросов, с которыми сталкивается.

Социальная и профессиональная компетентность учителя основаны на формировании его личных интегративных качеств. И это проявляется при решении соответствующих стандартных и особенно нестандартных вопросов, требующих творчества. Социальная и профессиональная компетентность учителя проявляется в его деятельности и поведении. Известно, что развитие педагога в рамках профессиональной деятельности, усвоение методов самореализации, умение быть готовым к профессиональному росту, умение защитить себя входит в компетенцию преподавателя. Иными словами, учитель всегда должен работать над собой, должен уметь распределять свое время и стараться эффективно осуществлять свою работу без напряжения и усталости.

Стиль управления учителя существенно зависит от практического восприятия, степени влияния условий его развития

но формирование качеств, способных конкурировать с обычным поведением, все это происходит постепенно под воздействием следующих факторов:

- в своей деятельности учитель адаптируется к требованиям среды обучения, его способность рефлексии отвечает интересам обучения учащихся;
- для того, чтобы особенность нервной системы и тип темперамента преподавателя использовались рационально, он строго контролирует время и цель урока;
- учитель на протяжении всего урока уделяет внимание созданию ассоциативных связей психических процессов у учащихся, это помогает фокусировать внимание учащихся на уроке, усиливает их интерес к уроку и способствует адаптации к руководящему стилю учителя и, таким образом, происходит координация действий при совместных действиях преподавателя и учащихся;
- скорость и производительность логического мышления преподавателя и учащихся являются главным показателем и условием, связывающих руководящие способности учителя и восприятие учащихся;
- в новых концепциях, связанных с правилами руководства, учитываются необходимые условия, механизмы, пути и средства формирования личности.
- создаются эффективная материально-техническая база, информационное и учебно-методическое обеспечение для управления процессом обучения;
- для обеспечения интереса к инновации при регулировании педагогического процесса создаются мотивации управления, соответствующие общественным интересам руководителей, проводятся соответствующие мониторинги в течение этих процессов (первоначальный анализ, изучение характера работы, повышение активности в процессе образования);
- оцениваются результаты стилей руководства учителей и принимаются соответствующие решения (разрабатываются и применяются механизмы воздействия на развитие самообразования учителей, для этого определяется программа деятельности);
- составляются правила урегулирования активных взаимосвязей между учителями и учениками.

Активная среда, созданная сегодня в школьных классах, оценивается как один из качественных показателей руководства учителя. По мнению исследователей, активная среда объединяет в себе нижеследующие характерные черты [2, с. 61]:

- активность учеников и учителей во время урока, направленность урока на разрешение поставленной проблемы;
- проведение урока в виде исследования, самостоятельное изобретение учениками новых знаний в этом процессе;
- широкое использование групповой работы, совместная работа учеников, взаимное сотрудничество учителей и учеников;
- творческое применение знаний, использование при этом различных типов заданий, источников знаний, рабочих листов.

Учитывая изучение мотивации педагогической деятельности учителей, формирование их стиля управления, который является важным элементом, была диагностирована сфера мотивации у респондентов, привлеченных к исследованию. Используя модифицированный вариант опроса подготовленного для учителей и обучающихся студентов педагогической специальности Гродненского государственного университета Беларуси (В. Б. Тарантьев, П. Р. Газузо, И. А. Карпюк, Е. И. Балокоз, С. А. Сергейко) были систематизированы их собственные мнения по мотиву их деятельности [3].

Опрос «Изучение мотивов деятельности учителя» был проведен с целью найти ответ на вопрос: «Цель выбора вами профессии учителя». Опрос был проведен среди 300 учителей; наблюдались различия в ответах среди учителей в городе Баку, в Кюрдемирском и Ширванском районах.

Соображения, представленные в вопроснике, были перечислены с точки зрения общественной ценности, но этот фактор не учитывается серьезно в ответах, данных учителями. Например, учителя, работающие в городе Баку, поместили в первой пятерке ответов следующие соображения:

- Возможности приложения сил в профессии учителя достаточно широки;
- Я в этой профессии лучше реализуюсь;
- В учительской профессии можно заработать достаточно денег;
- У меня нет другого выбора;
- Я придаю большое значение образованию как ценности.

В то же время предпочтения в мотивах деятельности учителей, работающих, в регионах, несколько иные:

- Хочу быть полезным Родине, народу;
- Возможности приложения сил себя в профессии учителя значительно шире;
- Я в этой профессии лучше реализуюсь;
- Я чувствую себя более безопасно в этой профессии;

- Деятельность учителя является привлекательной для меня.

Как видно, мотивы общественной значимости профессии у педагогов, работающих в регионах, выше чем у педагогов, работающих в Баку.

В целом изучение стиля управления в социальной психологии исследуется в контексте психологии управления. В зависимости от характера труда, пола, возраста и культурных особенностей лиц, представленных в социальных группах, здесь меняются средства, способы и правила управления. Нами были изучены, а затем обобщены ряд специфических особенностей руководства ученическими группами в общеобразовательных школах. В целом в последние десятилетия в рамках реформы, проводимой в сфере образования, стала актуальной проблема самообразования и дополнительного образования учителей.

Библиографический список

1. Джебраилова Ф. А. Социологический анализ развития профессиональной компетенции у учащихся в средних специальных педагогических училищах. – Баку : Мутарджим, 2011 (на азербайджанском языке)
2. Вейсова З. Активное/интерактивное обучение. – Баку: Министерство образования Азербайджанской Республики, ЮНИСЕФ. – 155 с. (на азербайджанском языке)
3. <http://www.lib.grsu.by>

V. ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОЕ РАЗВИТИЕ И ВОСПИТАНИЕ ЛИЧНОСТИ

ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ ЛИЧНОСТИ

М. Р. Низамова

Средняя общеобразовательная школа № 85,
г. Ульяновск, Россия

Summary. This article observes the problem of spiritual and moral education of the individual. An analysis of the author shows the way how to solve this problem. Therefore, we can say that the author raises a vital topic, and his work deserves the attention of readers.

Key words: personality; moral; spirituality; universal quality.

В толковом словаре В. И. Даля говорится: «Нрав(нравъ) – вообще, одна половина или одно из двух основных свойств духа человека. Ум и нрав слитно образуют дух (душу в высшем значении); ко нраву относятся как понятия подчиненные: воля, любовь, милосердие, страсти и пр., а к уму: разум, рассудок, память и пр. Согласный союз нрава и ума, сердце и думки, образует стройность, совершенство духа; раздор этих начал ведет к упадку. Нравственный – добронравный, добродетельный, благонравный, согласный с совестью, с законами правды, с достоинством человека, с долгом честного и чистого сердцем гражданина».

Давайте подумаем, кто же в нашем обществе сегодня развивает ум и нрав ребенка. Развитие умственных способностей ребенка осуществляют детский сад, школа, вуз. Получается, что ум детей развивается. А нрав?

Я считаю, что сегодня российская школа – единственный социальный институт, способный воспитывать духовно – нравственную личность.

Для школьного учителя основным источником, формой и средством нравственного развития и формирования личности является урок. Нравственная обстановка на уроках – это сильнейшая, формирующая среда [2, с. 5–7].

Только тогда, когда урок наполнен нравственным содержанием, он станет весомее, существеннее.

На каждом уроке, изо дня в день, учитель учит детей видеть и замечать людей, уважительно относиться к каждому. Учащиеся должны знать правила и нормы этикета, в них нужно воспитывать вежливость, терпимость, умение уважать чужое мнение.

Огромные возможности для нравственного воспитания дают уроки литературного чтения. Именно на этих уроках обсуждаются вопросы нравственности, развивается умение анализировать собственные поступки и соотносить их с общечеловеческими ценностями.

Литературные произведения вводят детей в круг общечеловеческих ценностей, раскрывая перед ними понятия красоты, любви и добра. При чтении произведений ребенок постигает нравственные и художественные ценности. Задача учителя: приложить максимум усилий, чтобы не погас естественный детский интерес к чтению, чтобы каждый урок вызвал живой отклик в душе ребенка, не прошел для него бесследно.

Я считаю, что большинство уроков должны иметь интегрированный характер. На уроках литературного чтения учитель может обращаться к музыке М. Глинки, П. Чайковского; к живописи В. Сурикова, Леонардо да Винчи; к таким историческим образам как патриоты родины А. Суворов, Петр Великий и т. д.

В памяти младшего школьника должны откладываться яркие литературные сюжеты и образы. Постепенно в ребенке складывается навык профессионального чтения: умения за малейшей художественной деталью видеть большое содержание; развивается ассоциативное мышление [3, с. 10–11].

Большое значение для воспитания нравственности младших школьников имеют уроки с использованием регионального компонента. Именно эти уроки помогают растить «чистого сердцем гражданина». Каждый ребенок должен понять, что уголок, где он родился самый красивый, неповторимый. Ребенок должен испытать чувство гордости за свою малую родину, ее неповторимость, осознать себя ее частью и как следствие почувствовать желание сохранить ее уникальность, продолжить традиции предков. Здесь на помощь учителю приходят уроки-экскурсии по родной земле.

Также важное значение имеют комбинированные уроки, где ученики работают парами или группами. Они учатся работать сообща, помогать друг другу, прислушиваться к мнению других, уважать и ценить друг друга.

На своих уроках в целях нравственного воспитания я люблю обращаться к творчеству замечательного поэта С. В. Михалкова. Все его произведения имеют огромное воспитательное значение: воспитывают в детях патриотизм, вежливость, доброту, чуткость.

В своих баснях С. Михалков высмеивает разные отрицательные черты в характерах людей: стремление ставить себя выше других, чванливость, невоспитанность.

Когда мы говорим о нравственном воспитании нельзя не сказать о личном примере учителя. Доброжелательность учителя, его умение поддержать слабого учащегося помогут ученику поверить в себя, а остальные научатся поддерживать тех, кто слабее.

Нравственные функции образовательного процесса – явление объективное и закономерное. Ведь каждый ребенок в любую минуту своей жизни не только учится чему-либо, но и развивается нравственно, эстетически, растет духовно. Учитель об этом должен помнить постоянно. Личностные качества учителя, его профессиональная зоркость, способность сделать любой материал нравственным – вот залог успеха духовного воспитания учащихся.

Библиографический список

1. Гаврилова Т. П. О воспитании нравственных чувств. – М. : Знание, 1984.
2. Марьенко И. С. Нравственное становление личности школьника. – М.: Просвещение, 1990.
3. Тарасова Г. И. Нравственная значимость современного урока.// Начальная школа. – 2010. – № 1. – С. 4–5.
4. Филимонова А. А., Коротюк Л. В., Грезина З. С. К вопросу о начальном литературном образовании и духовно-нравственном воспитании // Начальная школа. – 2002. – № 6.

ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК ОДИН ИЗ ВАЖНЕЙШИХ МЕХАНИЗМОВ ВОСПРОИЗВОДСТВА КУЛЬТУРНЫХ ЦЕННОСТЕЙ

**А. Р.Алимбаева, А. Д.Сагингалиева, О. А.Юрковская,
И. У.Байсадахова, А. А.Калиева**
**Государственный медицинский университет,
г. Семей, Казахстан**

Summary. This article observes the spiritual and moral education as an important element of education of youth.

Key words: education; formation of personality; spiritual and moral values.

Современная образовательная политика Республики Казахстан в связи с происходящими социально-педагогическими, экономическими, политическими преобразованиями определила основные приоритетные, взаимосвязанные задачи, решение которых невозможно без эффективного развития личности учащегося.

Перемены, происходящие в общественно-политической жизни страны за последние десятилетия, неизбежно повлекли за собой изменение нравственно-духовных ориентиров, идеалов, содержания всех форм общественного сознания.

Реализация задач духовно-нравственного воспитания рассматривается в качестве важнейшего условия сохранения отечественной культуры как целостного явления и главной предпосылкой духовной безопасности общества, ибо лишь «культурное самостояние» есть залог величия народа и независимости государственного бытия.

В силу того, что в теории воспитания не определены такие важнейшие понятия, как «мораль», «моральные нормы», «нравственность», «внутренняя нравственная свобода и ответственность», «свобода нравственного выбора», произошло и смешение реальных явлений: морального и нравственного воспитания. Этим и объясняется «абсолютизация слова как средства нравственного воспитания во всех возрастных периодах детства, недооценка организованного опыта моральных отношений, навыков и привычек, авторитета воспитателя, что приводит к обесцеленности, стихийности и самотеку в формировании нравственной личности» [1, с. 35].

Различные аспекты данной проблемы находят свое отражение в многочисленных исследованиях советских ученых С. Л. Рубинштейна, Л. С. Выготского, А. А. Леонтьева, А. В. Петровского, А. А. Бодалева, Д. И. Фельдштейна, В. В. Давыдова, Д. Б. Эльконина, В. М. Мясищева, Л. И. Анцыферовой, А. Г. Асмолова, В. С. Мухиной и т.д. и казахстанских исследователей К. Ж. Кожаметовой, К. А. Дуйсебаева, Ж. И. Намазбаевой, Х. Т. Шерьяздановой, А. Р. Ерментаевой и др., которые отмечают, что в современных условиях необходимы новые подходы разрешения задачи «развития творческих, духовных и физических возможностей личности, формирования прочных основ нравственности и здорового образа жизни, обогащения интеллекта путем создания условий для развития индивидуальности» [1, с. 52]. Вполне соответствующей своему назначению в современных условиях является духовно-нравственное воспитание. Духовно-нравственное воспитание развивает концептуальные идеи, которые содержатся в послании Президента Республики Казахстан, в Законе «Об образовании», Постановлении Правительства Республики Казахстан от 29 июня 2012 года № 873 «Об утверждении Типового комплексного плана по усилению воспитательного компонента процесса обучения во всех организациях образования», Международных конвенциях и соглашениях. В то же время духовно-нравственное воспитание выходит за пределы указанных доку-

ментов, являясь новаторским курсом с принципиально иной установкой, принципами, творческими подходами и методиками, направленными на нравственно-духовное просвещение.

В Государственном медицинском университете города Семей для максимального удовлетворения потребностей студентов в интеллектуальном, культурном и духовно-нравственном развитии активизировано участие студентов в различных развивающих мероприятиях. Осуществление воспитательной миссии вуза шло параллельно на основе развитой социокультурной сферы университета и города. Приобщение к университетскому духу, формирование чувства университетского корпоративизма способствовало адаптации студентов к воспитательному процессу. «Проведение социологических исследований среди студентов, преподавателей и сотрудников и использование их результатов для организации жизнедеятельности факультета, как основы воспитательного процесса, повлияло на решение актуальных проблем воспитательной работы общемедицинского факультета» [2, с. 14]. Психолого-социологический опрос «Мотивы выбора профессии» позволил анализировать воспитательную работу на факультете. Развитие у студентов значимых качеств и свойств личности способствовало эстетическому воспитанию. Работа в данном направлении шла по пути налаживания доверительных отношений студентов к эстетическому воспитанию, предлагаемому на факультете.

На сегодняшний день на общемедицинском факультете действуют около 20 студенческих организаций и клубов. Данными организациями не только под руководством деканата, но и самостоятельно проводятся различные мероприятия. «Акция приуроченная ко Всемирному дню предотвращения суицида информировала студентов о проблемах студенческой молодежи, позволила активизировать деятельность студенческих организаций в вопросе нравственного воспитания» [3, с. 44]. Организованный тренинг «Командообразование и сплочение команд», семинар-тренинг «Развитие лидерских качеств» повлиял на выявление лидеров среди студентов. Проведённая встреча с выпускниками-активистами ОМФ прошла в рамках взаимного обмена опытом сотрудничества выпускников и студентов. Конкурсы «Лучший куратор года-2012», «Лучший студент года-2012» и «Лучшая группа-2012» повысила уровень мотивации обучающихся. Круглые столы на тему «Опыт поколений» с профессорами, укрепили сотрудничество преподавательского состава и студентов. Впервые организованная интеллектуальная игра «Что? Где? Когда?» для студентов университета еще раз проверила подготовленность обучающихся в профессиональной и практической деятельности. Для детей инвалидов проведена

акция «Неделя Новогоднего Волшебства – подари детям счастье», организованная членами Инициативной Группой «Vector». В честь празднования Дня куратора организован и проведен танцевальный конкурс «Бал Кураторов», который стал незабываемым событием в истории университета и факультета, посещение музеев города. Студенческая организация «Шеберлік» провела выставку, где все смогли ознакомиться с результатами работы творческой части молодежи университета и факультета. Кураторские часы по развитию мировоззрения студентов охватили основную часть студенческой молодежи факультета. Участие в конкурсе «Бабаданқалғанмұра» повысило авторитет молодежных организаций факультета.

Библиографический список

1. Гусейнов А. А., Апресян Р. Г. Этика : учебник. – М. : Гардарики, 2005. – 472 с.
2. Лившиц Р. Л. Духовность и бездуховность личности. – Екатеринбург, 1997. – 150с.
3. «Жалпы медицина факультеті бойынша студенттік жастар ұйымдарының жинағы». – Семей қ. 2012 ж. – С. 42–50.

ФОРМИРОВАНИЕ НРАВСТВЕННЫХ ЧУВСТВ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Н.В. Иванова

Детский сад № 187 «Солнышко» АНО ДО «Планета детства «Лада», г. Тольятти, Самарская область, Россия

Summary. The article focuses on the spiritual and moral development of young children. We reveal the value of the main tasks and conditions of moral education of children. We proposed form of organization of educational work with children on moral education.

Key words: moral education; preschool children; teaching work.

Современное российское общество в настоящее время переживает кризис духовно-нравственных идеалов. В век технологий, материально-экономических ценностей общество подстерегает самая большая опасность – это разрушение личности. Доминирование материальных ценностей над духовно-нравственными искажает представление детей о доброте, милосердии, великодушии, справедливости, гражданственности и патриотизме; эмоциональная, волевая и духовная незрелость ведет к высокому уровню детской преступности, агрессивности и жестокости; продолжается разрушение института семьи через так называемое «половое просвещение», у детей формируются

несупружеские, антиродительские и антисемейные установки, в погоне за развитием интеллекта упускается нравственное и духовное развитие маленького человека.

Поэтому я считаю, что духовно-нравственное воспитание является неотъемлемой частью всестороннего воспитания ребенка, предпосылкой возрождения отечественной культуры.

Для успешного решения задач нравственного воспитания дошкольников в детском саду необходима интеграция его содержания в повседневной жизни, во всех видах деятельности, в работе с родителями.

Формирование личности ребенка, формирование у него определенной нравственной позиции – сложный педагогический процесс. Развитие чувств у ребенка во многом зависит от средств и методов воспитания, от условий, в которых он живет. Представления о возможностях людей ребенок получает, наблюдая за взрослыми, которые окружают его. Ребенок видит поведение, взаимоотношение друг с другом, слышит речь, видит отношение к его поступкам и это становится своеобразной программой поведения малыша. В зависимости от того, что воспринимает ребенок, так он и строит свои отношения с людьми. Из этого следует, что чем гуманнее сами взрослые, чем добрее и справедливее они относятся к детям, тем добрее и гуманнее вырастают дети. Поведение взрослых служит для ребят наглядным примером. Но, конечно, нежное, доброе отношение к ребенку не означает отсутствие требовательности. Разумное сочетание любви и требовательности дает желаемый результат: появляется уверенность в своих силах, понимание того, как вести себя лучше, как добиваться успехов в делах, как проявлять терпение и выдержку.

Одним из важных условий успешного развития нравственных чувств является создание жизнерадостной обстановки вокруг ребенка.

– Необходимо обращать внимание дошкольников, прежде всего на те стороны действительности, которые укрепляли бы в них веру в торжество добра и справедливости.

– Никогда не надо гасить детскую радость. В атмосфере радости зарождаются такие ценные душевные качества как доброжелательность, готовность оказать помощь, легко организуются совместные игры, дети становятся более доверчивыми к сверстникам, делятся сладостями, игрушками, ребенок становится уверенным, охотно берется за любое дело, проявляет высокую активность в любом виде деятельности. Взрослые при этом должны оценить душевное состояние ребенка, разделить его радость.

– Добрые, ласковые интонации в речи взрослых вызывают у ребенка спокойное уравновешенное настроение. Взрослые так же должны поддерживать в детях уверенность в полной защищенности от несправедливости, зла, страха наказания за незначительный случайный проступок. Выражение одобрения взрослыми по поводу хорошего поведения, доброжелательного отношения к сверстнику, поощрение дружеских совместных игр, стремления выручить товарища, оказать помощь друг другу, чтобы ребенок умел искренне радоваться за удачу другого, поощрение стеснительных, тех, кто боится неудач, – все это также способствует нравственному воспитанию дошкольников.

– Но все же следует порицать грубый тон детей, дерзкие поступки, небрежность и т. д., чтобы они не стали плохим примером для других детей.

Таким образом, закрепление форм нравственного поведения и превращение их в привычку происходит лишь на основе положительного эмоционального отношения ребенка как к совершенным действиям, так и к действиям взрослых, которые их организуют.

Основные задачи нравственного воспитания детей дошкольного возраста заключаются в следующем: воспитание культуры поведения, гуманного отношения к сверстникам и взрослым (уважение к педагогу, любовь к родителям, доброжелательность к сверстникам, отзывчивость, заботливое отношение к близким и т. д.), формирование любви к Родине, воспитание у детей трудолюбия (что очень актуально в наше время).

Данные задачи в условиях детского сада можно решить через различные формы воспитательно-образовательного процесса: занятия, педагогические проекты: «Музыка и природа», «Я и моя семья», «Моя малая Родина», «Терпение и труд все перетрут», «Пасха – источник радости»; досуги, развлечения «Приходите в гости к нам», «Сказка – ложь, да в ней намек...», «Чему учат книги?»; театрализованные представления для малышей «Лучшие друзья», «Сказка за сказкой»; конкурсы «Твори добро», «Ежели вы вежливы», «Папа, мама, я – дружная семья» и т. д.

Решение задач духовно-нравственного развития детей невозможно без взаимодействия с родителями дошкольников. Для этого мы регулярно проводим консультации («Нравственное воспитание малышей», «Добрые дела»), организуем работу круглых столов («Поделитесь опытом», «Работаем вместе»).

Таким образом, развитие эмоциональной сферы ребенка и воспитание на этой основе нравственных чувств являются первостепенной задачей, не менее, а в каком-то смысле даже более важной, чем воспитание его ума, а способствовать этому может

грамотное и комплексное планирование воспитательно-образовательного процесса, обращение к духовно-нравственным традициям отечественного образования и воспитания.

Библиографический список

1. Нечаева В. Г., Маркова Т. А. Нравственное воспитание в детском саду. – М., 2003.
2. Петерина С. В. Воспитание культуры поведения у детей дошкольного возраста. – М., 2001.
3. Виноградова А. М. Воспитание нравственных чувств у старших дошкольников. – М., 2003.

ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ МУЗЕЙНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Е. Ю. Зайкан

**Муниципальное бюджетное дошкольное
образовательное учреждение № 4 «Детский сад
комбинированного вида «Колокольчик»,
г. Норильск, Красноярский край, Россия.**

Summary. «Museum of science education». Today it is a phrase familiar to anyone who is connected with the upbringing and education of the younger generation.

Keywords: spiritual and moral education; museum pedagogical model; Pre-school education.

На рубеже 19–20 вв. музей начал осознаваться как учреждение, одной из главных функций которого стала образовательно-воспитательная. Эта тенденция, успешно развиваемая и в России в 20–30-х годах 20 столетия, к сожалению, на сегодняшний день практически утрачена. Обращение к ценностям, накопленным и свято хранимым человечеством в мировой культуре, предполагает включение индивида в культурно-историческое пространство.

Основной методологический прием в работе современного музея – интерактивность, когда он перестает быть только хранилищем, а становится живым организмом в процессе познания. В связи с этим всё большее внимание в теории и практике образования придаётся музейной педагогике. Музейная педагогика становится всё более привычной в практике духовно-нравственного, гражданско-патриотического, историко-краеведческого воспитания личности в едином образовательном процессе.

Во многих дошкольных учреждениях сегодня создаются различные музеи. Мы предлагаем модель музейной педагогики в составе дидактической системы образования. Итак, в первую очередь мы определили структуру модели музейной педагогики, которая включает в себя: цель, задачи, направления, принципы, музейные педагогические технологии.

Цель существования нашего музея – создание условий для развития личности дошкольника путём включения её в многообразную деятельность музея.

Задачи музейной педагогики:

- Воспитание любви к родному краю и людям, заботящимся о его процветании;
- Формирование самосознания, умения успешно адаптироваться в окружающем мире;
- Развитие творческих и организаторских способностей, предоставление возможности реализоваться в соответствии со своими склонностями и интересами;
- Обогащение предметно-развивающей среды ДООУ;
- Развитие познавательных способностей и познавательной деятельности;
- Формирование проектно-исследовательских умений и навыков;
- Развитие речи и расширения словарного запаса;
- Воспитание культуры поведения.

Деятельность музея осуществляется по нескольким направлениям:

– Поисково-собирающее. Это направление даёт возможность детям проявить себя в исследовательской работе, проявить свои исследовательские умения. В рамках исследования мы разрабатываем любую тему, интересующую детей. Одним из основных принципов любой исследовательской работы является комплексность. Такой подход даёт возможность составить объективное представление об изучаемых явлениях.

В процессе исследовательской работы происходит социальная адаптация юного поисковика-краеведа, так как через личностное отношение к существующей проблеме выявляются его ценностные ориентиры.

– Экспозиционное (оформительское). То или иное событие, природное или социальное явление отражается в экспозиции с помощью не только музейных предметов, но и художественных средств. И поэтому над музейной экспозицией работает группа педагогов. Создание экспозиции проходит следующие этапы:

1. Разработка концепции будущей экспозиции, т. е. формулировка цели и задач её создания и исполнения, определение и обсуждение тематики будущей экспозиции;

2. Разработка художественного решения экспозиции. В процессе художественного проектирования разрабатываются эскизы и макеты экспозиций, которые должны дать достаточно точное представление о будущей экспозиции.

– Экскурсионное. Основанное на коллективном осмотре экспозиции под руководством педагога по заранее намеченной теме и маршруту. Особенностью музейной экскурсии является сочетание показа и рассказа при главенствующей роли зрительного восприятия. В детских музейных экскурсиях используется вопросно-ответный метод, приёмы игры, театрализации и продуктивной деятельности ребёнка (рисунок, лепка, моделирование). Подготовка и проведение экскурсии требует от педагога больших знаний, специальных навыков. Проведение экскурсии обязательно соответствует требованиям:

- Экскурсия строится по отдельным вопросам темы;
- Содержание вопроса должно раскрываться через экспонаты;
- Экскурсию делает интересной эмоциональный, интересный рассказ.

Проведение занятий требует дифференцированного подхода к детям, внимательного отношения к интересам и возможностям каждого ребенка.

Сверхзадачей педагога, занимающегося музейной педагогикой, является создание условий для выработки у воспитанников позиции созидания, позиции не стороннего наблюдателя, а заинтересованного исследователя.

Особенно эффективны в музейной педагогике игровые технологии, технология коллективных творческих дел, технологии проблемного и индивидуального обучения. Как один из вариантов технологии индивидуального обучения мы используем метод проектов. Это комплексный метод, который позволяет индивидуализировать образовательный процесс.

Некоторые музейные занятия сохраняют преемственность с традиционными формами работы, что выражается в реализации детско-взрослых совместных проектов, в которой взрослый выступает отчасти организатором, отчасти консультантом. Для повышения интереса к музейным занятиям используем нетрадиционные формы:

- интегрированные занятия, основанные на межпредметных связях;
- занятия в форме соревнований и игр, конкурсов, турниров, эстафет, викторин;

– занятия, основанные на формах, жанрах и методах работы, известных в общественной практике: исследование;

– занятия с использованием фантазии: сказка, сюрприз.

Дети посещают музей после предварительной подготовки и в процессе занятий, когда не устали и готовы к восприятию. Отбираем экспонаты для экскурсионного показа с учетом возрастных интересов ребёнка. Итогом посещения музея является самостоятельное творчество детей (рисунок, сочинение на тему увиденного, создание моделей и т. д.).

Успехи воспитательной деятельности связаны, прежде всего, с тем, насколько владеет педагог умениями развивать и поддерживать познавательные интересы детей, создавать атмосферу творчества, групповой ответственности. Характер педагогической деятельности постоянно ставит воспитателя в коммуникативные ситуации, требуя проявления качеств, способствующих эффективно-му межличностному взаимодействию. К таким качествам можно отнести эмпатию, рефлексивность, гибкость, общительность, способность к сотрудничеству. Именно эти качества стимулируют состояние эмоционального комфорта, интеллектуальной активности, творческого поиска.

Мини-музеи в детском саду актуальны и эффективны. Они дают ребенку возможность экспериментировать, синтезировать полученные знания, развивать творческие способности и коммуникативные навыки.

Для организации работы мы используем такие формы организации работы с детьми:

– ежедневные (коллекционирование, создание мини-музеев);

– еженедельные (игры музейного содержания, игры-развлечения: «В царстве дымковской игрушки», «Наш северный край», «Мода из бабушкиного сундука»; игры путешествия: «Откуда родом бабушкин сундук»; интеллектуально-творческие игры: «Волшебный кружок», «Заседание клуба знатоков природы»; игры-эстетические упражнения: «Закрась поднос», «Закончи узор»; выполнение домашних заданий: нарисовать, вылепить, придумать своё название, загадки);

– периодические (проведение в мини-музеях тематических занятий, образовательных и обзорных экскурсий, конкурсов и викторин).

Работа по созданию мини-музея в нашем детском саду началась в сентябре с опроса родителей. Было проведено анкетирование, с целью получения информации о знаниях родителей по музейной деятельности. После анализа анкет родителей, проводились беседы с детьми о животном и растительном мире Севера, о родном городе, о жизни и деятельности коренных жи-

телей Севера и как результат, было решено организовать мини-музей «Край мой севером зовётся».

На наш взгляд, одним из условий интеграции образовательных областей педагогического процесса для успешного развития познавательной самостоятельности детей является развивающая предметно-игровая среда. Для этого во всех возрастных группах оформлены уголки Севера, в которых собран краеведческий материал: макеты чума, тундры, куклы в национальных костюмах, образцы народных промыслов, муляжи грибов и ягод. Вместе с детьми оформлены альбомы «Наш край», «Что на Севере растёт», «Животный мир нашего края». В мини-музее детского сада оформлена зимняя панорама тундры; в уголке природы имеется летняя панорама тундры с муляжами грибов и ягод, мини чум с предметами быта ненцев и куклы в национальных костюмах. Экспонаты, выполненные руками сотрудников ДОУ, знакомят дошкольников с растительным и животным миром Таймыра. Во время посещения музея педагоги рассказывают малышам, где живут и чем питаются звери и птицы, знакомят с особенностями растений заполярной тундры. Также ребята могут совершить увлекательное путешествие по северному краю со сказочным персонажем, который принесёт на встречу интересные игры, конкурсы, викторины.

Полученные детьми знания в свою очередь воплощаются в развлечениях и праздниках. Практическим выходом стали праздники и развлечения: «Птицы наши друзья», «День Земли», «Ненецкие потехи», «Мама, папа и я - спортивная семья», КВН «Знатоки природы», «Что, где, когда», брей-ринг по теме «Природа – наш общий дом». На этих мероприятиях четко просматривается взаимосвязь областей, определенных федеральными государственными требованиями. Таким образом, интеграция национально-регионального компонента в воспитательно-образовательный процесс способствует более тесному контакту воспитателей, специалистов, родителей и обеспечивает взаимную ответственность за его результаты, выраженные в развитии личности ребенка.

Работа в музее тесно связана со многими сторонами жизни в дошкольном учреждении. Здесь проходят занятия по развитию речи, изобразительности, исследовательской деятельности, работа по проектной деятельности, и тесная взаимобратная работа с родителями, приобщению к миру прекрасного через музейное восприятие окружающего.

Реализация технологии музейной педагогики в условиях ДОУ дает ребенку шанс стать интеллигентным человеком, с детства приобщенным к истории, культуре и к одному из ее замечательных проявлений – музею.

Дети, полюбив и освоив музейное пространство, станут в старшем возрасте наиболее благодарными и восприимчивыми посетителями музейных выставок и культурных событий. У них появится познавательный интерес к «настоящему» музею.

Музей играет познавательную и воспитательную роль, а также способствует укреплению сотрудничества детского сада и семьи. Практика показывает, что создание мини-музеев поспособствовало возникновению интереса, как у детей, так и у взрослых желанием узнать больше. Это подтверждают рассказы воспитанников о посещениях в выходные дни выставок, залов краеведческого музея, а также активная помощь родителей в подборе материалов для групповых музеев.

Так давайте воспитывать наших детей так, чтобы в будущем они сохранили то, что сберегли для них предки, были способны учиться у других народов тому, что пригодится им для успешного совместного проживания со всеми народами мира в мире и согласии на нашей огромной и в то же время такой маленькой планете Земля!

Библиографический список

1. Воронович В. М. Управление учебно-воспитательным процессом средствами музейной педагогики. – № 12. – 2007.
2. Маханева М. Д. Нравственно-патриотическое воспитание детей старшего дошкольного возраста : пособие для реализации Государственной программы «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2001–2005 годы». – М. : Аркти, 2005.
3. Музейная педагогика. Из опыта методической работы / под ред. А. Н. Морозовой, О. В. Мельниковой. – М. : ТЦ «Сфера», 2006.
4. Рыжова Н. А., Ларионова Г. Б., Данюкова А. И. Мини-музеи в детском саду. Дошкольное образование. – № 22. – 2002.

ИСТОРИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРАВОСЛАВНОЙ КУЛЬТУРЫ КАК ЧАСТИ НАЦИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИИ

В. В. Смирнова

**НОУ «Православная гимназия во имя Св. Филарета
Московского», г. Лобня, Московская область, Россия**

Summary. The article addresses the problems of the study of Orthodox culture through the consideration of the great personalities in particular, Philaret of Moscow (Drozdov). A brief public event script «in memory of Philaret of Moscow» for pupils of 1-9 grades of gymnasium. Emphasizes the signification and the exclusive role of orthodoxy in the zizneustrojstve State and society, the family and the individual, spirituality and morality, our culture and upbringing.

Key words: Orthodox culture; Prelate Philaret Moskovsky (Drozdov); church service; a sense of historical memory; spiritual communion with the motherland.

«Благочестие не есть отрицание наук и знаний, а жизненное, руководительное и охранительное начало истинного знания»

*Святитель Филарет Московский
12 января 1850 год*

Изучение православной культуры в современной школе открывает доступ и к этому сказочному духовному богатству, которое, к сожалению, мало востребовалось прежними поколениями русских людей и русской школой последних десятилетий.

Святейший Патриарх Кирилл, отдающий немало сил духовной работе с молодёжью, в своей книге «Патриарх и молодёжь: разговор без дипломатии» обращает особое внимание на сопричастность молодого человека Церкви, которая должна быть естественной и радостной, не отрывающей его от современной ему жизни и культуры. При этом особое внимание надо обратить на житийную литературу, любимое чтение, начиная с Древней Руси, потому, что в жизнеописаниях святых показаны примеры моральных исканий и проявление его гражданской сути.

«Связующей нитью между поколениями является чувство исторической памяти и духовной общности со своим Отечеством, готовность служить ему и защищать его» [1, с. 200]. Обращаясь к истории православной и отечественной культуры можно начинать со знакомства с более близкими молодому поколению историческими личностями. Одним из величайших

деятели России является Святитель Филарет Митрополит Московский и Коломенский (Василий Дроздов).

В рамках образовательной концепции НОУ «Православная гимназия во имя Св. Филарета Московского» подготовлено и проведено открытое мероприятие «День памяти небесного покровителя православной гимназии Святителя Филарета Московского».

Цель: способствовать формированию личности ребенка в системе духовных православных ценностей на примере жизнедеятельности Митрополита Московского и Коломенского Филарета.

Задачи:

образовательные: дать начальные знания, биографические сведения, краткую историческую справку о Святителе Филарете Московском; ознакомить учащихся 1– 9 классов с жизнеописанием и великим духовным, нравственным подвигом Святителя Филарета Московского, великого просветителя и государственного деятеля;

воспитательные: воспитывать духовно-нравственные качества гимназистов: любовь к ближнему, взаимопонимание, уважение к старшим, чувство ответственности; чувства исторической памяти и духовной общности со своим Отечеством;

развивающие: развивать интерес к истории отечественной Православной культуры, деятельности сподвижников Русской православной церкви.

Информация представлена в виде экспресс – сообщений, рассказывающих слушателям основные вехи жизни и деятельности человека, причисленного к лику святых. При подготовке мероприятия количество привлечённых к участию обучающихся может быть различно. (В данном сценарии условно обозначаем текст, произносимый учителем «Учитель» и учениками «ученик»).

Учитель:

Святитель Филарет Московский (1782–1867г.г.), церковный иерарх, яркий богослов и проповедник XIX века (в миру – Василий Михайлович Дроздов). Великий угодник – учитель Церкви Русской Святитель Филарет проходил своё земное служение, когда государство Российское переживало тяжёлые испытания и прежде всего в своём духовном развитии. В век брожений и сильных нападков на Церковь, Святитель сумел достойно защитить Веру и Церковь.

Более 50 лет, в царствование 3-х Российских императоров (Александра I, Николая I, Александра II) продолжалось церковное служение Святителя Филарета.

В своих многочисленных сочинениях он выразил истины Православия, непрестанным трудом укреплял основы церков-

ной жизни, продолжая традиции вселенских святителей Василия Великого, Григория Богослова и Иоанна Златоуста.

Жизнь Святителя Филарета – это стремительное восхождение к Храму Божию.

Ученик:

Святитель Филарет родился 26 декабря 1782 года в г. Коломна на второй день Рождества Христова в день памяти Собора Пресвятой Богородицы в семье дьякона Дроздова. Получил при крещении (1 января 1783 г.) имя Василий.

Уже при его рождении всё предвещало чудесное покровительство Христа, Пресвятой Богородицы и Святителя Василия Великого, знаменуя великую судьбу Василия Дроздова.

Ученик:

Давайте проследим этапы долгого праведного пути.

1791 – 1803 гг. – учёба в Коломенской, затем в Московской Троицкой Духовной семинарии.

1803 – 1808 гг. – преподавание в Троицкой Духовной семинарии, проповедник Троице-Сергиевой Лавры.

1808 г. (ноябрь) – принятие монашеского пострига с именем Филарет

Ученик:

1809 г. (1 марта) – инспектор Санкт-Петербургской Духовной семинарии и преподаватель Санкт-Петербургской Духовной академии.

1809 г. (август) – ректор Санкт-Петербургского Духовного училища.

1811 г. (8 июля) – Св. Филарет возведён в сан Архимандрита.

Ученик:

1812 г. (11 марта) – ректор Санкт-Петербургской Духовной академии, профессор.

1812 г. (27 марта) – настоятель Юрьевского монастыря Новгородской епархии с сохранением должности ректора.

1814 г. (13 августа) – доктор богословия; активный член многих комиссий и комитетов по контролю духовного православного воспитания и образования.

С 22 августа 1826 г. – Святитель Филарет становится Митрополитом Московским и Коломенским. Избран Почётным членом и действительным членом многих научных и просветительских учреждений. Удостоен различных церковных и гражданских наград.

Учитель:

«Прославляя его, мы прославляем добродетель»
(Современник)

Такие слова лишь в малой степени отражают всю великую сущность святительского служения Митрополита Филарета – 50-летия его великой службы Господу и православию.

Но так ли была легка и проста жизнь Великого Святителя...

Великий человек – велик во всём:

- в разборе и исполнении своих служебных обязанностей (забота о благосостоянии приходов, священников ...);
- с божьей помощью он ежедневно, ежечасно делает проверку своих духовных сил, и всякий раз, находя их слабыми, обращает свой молитвенный взор к Отцу нашему – Источнику жизни.

Ученик:

*«К тебе, о Путь непреткновенный,
К тебе, Путь истинный, живой,
Взывает путник утомлённый,
Пути его во тьме не скрый»*

Ученик:

*Сей путь мой не в водах и в море,
Но волны есть в душе моей...
Явись, волн Укротитель, вскоре,
И волны запрети страстей!*

Ученик:

*Спаси, Наставник! Гибну! Гибну!
Умилосердись, ускори...
Но с гласом грозным руку мирну
Извлекь грозящего прости».*

Учитель:

Душа его горела стремлением к духовному совершенству. «Недостаточно иметь Веру и хранить её – может быть сомнение в том, точно ли ты её имеешь и как имеешь. Живою, а не мёртвою, «деятельною в любви, а не праздною Верою, да аправдишься на суде Христовом» – наставлял свою паству Московский митрополит. Для Святителя – Вера была живым началом и средоточием жизни.

Ученик:

Он много внимания и сил уделяет простым житейским проблемам своей паствы. Неустанно следит за тем, чтобы и священнослужители и приходы не прозябали в нищете и убожестве.

Митрополит Филарет был неутомимо деятелен. Буквально, следуя завету Апостола Иакова: «Вера без дела мертва».

Ученик:

В неустанной борьбе, даже со своими единомышленниками, Святитель Филарет добился для русского народа права чи-

тать Священное писание и Библию на родном языке. Сам сделал переводы священных книг, в том числе, самого богословски трудного «Евангелия от Иоанна», будучи одним из образованнейших людей своего времени.

К великому сожалению не были изданы сборники проповедей Святителя Филарета, но среди современников, они ходили в списках. За них он заслуженно получил от народа звание «московского Златоуста».

Учитель:

Одной из величайших заслуг Святителя Филарета как государственного деятеля является непосредственное участие в разработке Манифеста об отмене крепостного права. Но и с покорностью прилагал Митрополит к самому себе евангельские слова: «И от всякого, кому дано много, много и потребуется, и кому много вверено, с того больше взыщут» (Лк.12,48).

А дано Святителю было много. Достаточно вспомнить сотни случаев исцеления людей посредством действия благодати Божьей через молитвы и благословения высокопреосвященного Митрополита при его земной жизни.

Митрополит Филарет оставил после себя более 200 опубликованных произведений по многим вопросам богословской науки, русской и всеобщей церковной истории, изъяснению канонов Церкви, проповедничеству государственному законодательству и другим отраслям знания.

«19 ноября 1867 года в воскресенье Святитель Филарет совершил в домово́й церкви божественную литургию. К обеду не вышел, его нашли стоящим на коленях возле умывального шкафа. Святитель Филарет встретил грядущего к нему Ангела смерти в земном поклоне. Светильник угас...

Печальный перезвон всех Московских Сорока сороков, безмолвная тишина, едва-едва шевелившейся несметной толпы и тихо, едва заметно продвигавшейся гроб...». Народ воздавал дань уважения и почтения почившему архипастырю.

Покинул земную юдоль Великий человек, а у нас с вами, появился Великий Небесный покровитель, как пример жизни вечной.

Решением Архиерейского Собора Русской Православной Церкви 2 декабря (29 ноября) 1994 года Митрополит Московский и Коломенский Филарет (Дроздов) был причислен к лику святых.

Учитель и ученики:

«Святителю отче наш Филарете, моли Бога о нас!»

В завершение мероприятия звучит Гимн православной гимназии «Ангелы в небе» (*исполняют стоя все присутствующие*).

При разработке мероприятия учитывалась значимость и исключительная роль православия в жизнеустройстве нашего государства и общества, семьи и человека, нашей духовности и нравственности, нашей культуры и воспитания.

Библиографический список

1. Патриарх и молодёжь: разговор без дипломатии. – М. : Даниловский благовестник, 2009. – 208 с. – С. 200.
2. <http://www.pagez.ru/philaret/>

ИСТОРИЯ СЕМЬИ КАК ФАКТОР ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ

А. Н. Орехова

Русскинская средняя общеобразовательная школа-интернат, д. Русскинская, Сургутский район, ХМАО-Югра, Россия

Summary. The feeling of patriotism is formed basically in school days, with the years that feeling Matures, it becomes conscious. Precisely because it is important to acquaint the child with his native country, with a small Homeland , with its culture to its past and the basis of familiarity with science, genealogy.

Key words: patriotic education; the Motherland; family; youth; breeding; genealogy.

Патриотическое воспитание подрастающего поколения всегда являлось одной из важнейших задач современной школы, ведь детство и юность – самая благодатная пора для привития священного чувства любви к Родине.

Родина – это исторически сложившаяся социально-экономическая, политическая среда, в которой родился человек, с которой связана история его народа. Отечество – синоним понятия «Родина». Условно различают большую и малую Родину, большая Родина – это страна, где человек родился, вырос, живёт. Малая Родина – это место (деревня, город) становления человека, как личности, место, которое навсегда остаётся в нашей душе. Можно выделить ряд общепринятых трактовок определения патриотизма, которые встречаются в отечественной литературе. Чаще всего выделяется чувственная, эмоциональная сторона этого понятия. Чувство патриотизма формируется в основном в школьные годы, с годами это чувство созревает, становится осознанным. Именно потому важно, чтобы ознакомление ребенка с родной страной, с малой Родиной , с ее культурой с ее прошлым, духовным богатством рождали в нем глубокий эмоциональный отклик.

Наиболее полное определение содержится в «Толковом словаре живого великорусского языка» В. Даля, который определяет патриотизм как «любовь к Отчизне», а патриот – это «любитель Отечества, ревнитель о благе его, отчизнолюб, отечественник или отчизник» [1, с. 24]. «Словарь русского языка» С. И. Ожегова определяет патриотизм как «преданность и любовь к своему отечеству, к своему народу» [6, с. 121]. В «Психолого-педагогическом словаре», дается следующее определение: «Патриотизм - это чувство любви к своему Отечеству, готовность подчинять свои личные и групповые интересы общим интересам страны, верно служить ей и защищать её» [7, с. 317].

С момента создания российского государства проблемы становления патриотизма личности привлекали внимание выдающихся отечественных просветителей В. Г. Белинского, Н. А. Добролюбова, А. Н. Радищева, А. И. Соловьева, К. Д. Ушинского и многих других. Историческая мысль этого периода связывала патриотизм и патриотическое воспитание с осознанным выбором личностью идеалов и становлением у нее потребности в достойном и самоотверженном служении Родине. В советский период содержание понятий «патриотизм» и «патриотическое воспитание» оформилось через характеристики феномена «социалистический патриотизм» как высшего нравственного чувства (Н. К. Крупская, А. В. Луначарский, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский). В настоящее время педагогическими источниками в вопросах патриотического воспитания могут служить работы А. Н. Вырщикова, А. А. Остапца-Свешникова, Л. С. Выготского, О. А. Ощепкова, В. В. Пиантковского. Они подчеркивают особую актуальность переоформления содержания патриотического воспитания с учета тенденций нового демократического развития России [5, с. 126].

На основе трудов отечественных педагогов, характеризующих принципы воспитания (Л. С. Выготский, К. Д. Ушинский, В. А. Петровский и др.), выделены следующие принципы патриотического воспитания: народность, высокая мотивированность деятельности, духовность, познавательная и общественно полезная направленность, активность, взаимных интересов личности и государства.

У нас великое будущее, которое будут создавать новые поколения, которые сейчас только подрастают. Какими они вырастут, во многом зависит от системы российского образования и от преподавателей. Мы не имеем морального права забывать наших корней, не должны вырасти поколения Иванов, себя не помнящих. Актуальность темы обусловлена тем, что на протяжении многих десятилетий (в советский период) в России была утрачена культура сохранения генеалогической памяти в семь-

ях. По различным политическим и идеологическим мотивам многие наши соотечественники сознательно уничтожали документы, в которых фиксировалась фамильная история, умалчивали о некоторых событиях далёкого и недавнего прошлого своей семьи, дистанцировались от некоторых родственников. Из сферы гуманитарного образования «выпала» область, в которой у детей «закладывались» основы глубинного патриотизма, родового самосознания, понимания собственного места в потоке поколений.

Но воспитание духовной личности, считаю, возможно, только совместными усилиями семьи, школы и государства. Одна из проблем состоит в том, что в процессе воспитания не соблюдается историческая преемственность поколений. Дети лишаются возможности брать пример с людей, живших в прошлом.

Исследуя историческое прошлое семьи, изучая литературу, мне пришлось часто встречать утверждения о том, что среди современных детей и подростков нет патриотов, любящих свою Родину. Так Д. Д. Данилов, Г. Э. Белицкая в своих работах пишут, что главным для становления патриотизма у детей должно быть воспитание любви к родному дому, природе, культуре и к малой Родине, то есть к тому краю, где человек родился [3, с. 121]. Е. В. Бибикина поддерживает их мнение и говорит, что знакомство с историей семьи, рода, с родным краем, народными обычаями формирует у детей такие черты характера, которые помогут им стать патриотом и гражданином своей Родины [1, с. 23].

Итак, можно сделать вывод, что патриотизм включает в себя знания об исторических корнях своей семьи и родины, чувство уважения к другим людям, любовь к своему родному краю и стремление показать себя в добрых делах, а развитию патриотизма помогает изучение родословия семьи.

Поэтому актуальность патриотических чувств определяется следующим: основой патриотизма для обучающихся, должно стать изучение истории своей семьи; имеется необходимость приобщения моих сверстников к изучению семейных родословных, как источника развития чувства семьи, рода и Родины. Материалы в газетах и журналах отмечают роль традиций и обычаев семьи в воспитании детей. Учёные считают, что государство сильно не только мощью своей армии и богатством своей земли, но и крепостью входящих в него семей, а семейная летопись – это не просто рассказ о нескольких человеческих судьбах или о целом роде, это повествование об истории всего государства. Значит, летопись любимой семьи будет моим вкладом в историю России [2, с. 63].

Теоретическая значимость данной темы состоит в том, что разработка теоретических основ формирования генеалогической культуры обучающихся в целостной образовательной среде семьи и школы с позиций ценностно-генеалогического подхода вносит значительный вклад в развитие и обогащение теории воспитания школьников за счет: введения, научного обоснования и уточнения в теории воспитания понятий: «генеалогия», «ценностно-генеалогический подход», «генеалогическая идентификация», «генеалогическая идентичность», «целостная образовательная среда», «генеалогические ценности», «толерантность», «ценностно-генеалогические основы», «генеалогическая грамотность»; обоснования междисциплинарных функций педагогики и генеалогии в культурно-образовательном пространстве целостной образовательной среды семьи и школы [12, с. 130].

Обращение к родовой истории в рамках дополнительной образовательной программы способствует более глубокому освоению предмета истории. Во-вторых, изучение фамильной истории позволяет педагогу на близком, доступном детям материале организовать исследовательскую работу, что в свою очередь развивает творческие задатки детей и аналитическое мышление. Ещё одним серьёзным доводом в пользу организации среди детей генеалогической исследовательской деятельности является возможность приобретения ими опыта ценностного отношения в процессе общения с представителями старшего поколения, осмысливания их судеб в контексте исторической действительности. Таким образом, познание родовой истории способствует развитию мотивации к познанию и творчеству, приобщению к общечеловеческим ценностям, создаёт условия для социального, культурного и нравственного самоопределения ребёнка, укреплению семейно-родственных связей.

Знакомство с историей необходимо каждому человеку. А история страны – это множество историй семей. Заинтересовавшись вопросом, откуда пошли родословные семей, была изучена детская литература по истории и генеалогии. Удалось узнать о первых родословиях - ещё первобытные люди создавали предания об истории своей семьи, потом появились частные родословцы или родословники, получившие название родословных росписей или родословных книг и включающие списки членов одной фамилии, рода, по порядку. На Руси родословные росписи служили подтверждением высокого происхождения, богатства и службы князьям. Интересно, что в первые русские родословные не заносились имена женщин. Древнейшим родословцем является «Государев родословец» 1555 года. Согласно историческим данным, через сто лет московское правительство

решилось на память потомкам составить общую родословную книгу для всех фамилий – это была «Бархатная книга», в которую вошли только самые знатные роды [2, с. 78].

Родословцы, родословники и родословные росписи были главными источниками для последующих родословных книг, другими источниками служили разрядные книги, боярские списки, временники и летописцы, церковные книги. Как стало известно, в последние годы повысился интерес к неизвестным сторонам истории страны, семьи, фамилии, рода. Интерес людей к изучению родословных способствовал возрождению науки генеалогии. Её истоки уходят своими корнями в первобытный строй, где особое значение имело кровное родство, и рассказы о предках передавались из поколения в поколение [9, с. 34].

Возникла генеалогия из практических потребностей правящих классов, нуждающихся в закреплении своих родственных отношений по целому ряду причин. Знание родословия потребовалось для определения места лица на лестнице социальной иерархии. Оно было необходимо для наследственного права. В Русском государстве 15–18 вв. генеалогические знания были необходимы для решения местных споров и тяжб о выкупе вотчин. В 19–20 вв. генеалогические данные использовались также для доказательства прав лица или семьи на дворянское достоинство. Наиболее крупные представители генеалогической науки использовали генеалогические данные и для целей исторической науки Н. П. Лихачев, Л. М. Савелов и др. В конце 19–20 в. Л. М. Савелов успешно разработал методику генеалогических исследований, начал публикацию обширного библиографического справочника по русской генеалогии. Н. П. Лихачев положил начало критическому источниковедческому изучению русских родословных книг. Революционные перемены в России привели в упадок генеалогические исследования, к генеалогии относились осторожно, считали дворянской наукой. Академик С. Б. Веселовский (1867–1952) возрождал генеалогические методы исследования в исторической науке. Также большую роль в развитии генеалогии сыграл А. А. Зимин (1920–1980). Успешно применял генеалогию в своих трудах А. А. Введенский (1892–1965). Генеалогические методы широко используют в своих исследованиях Н. И. Павленко, В. Л. Янин и др. Специальные труды, посвященные русской генеалогии, принадлежат А. И. Аксенову, М. Е. Бычковой, С. В. Думину, Б. Н. Морозову, И. В. Сахарову и др. Несомненно, изучение своего края, области, региона в контексте истории России решает многие задачи обучения. Невозможно изучать государство, не опираясь на материалы, исторические факты, архивные данные местного значения [11, с. 67].

Формирование генеалогической культуры основывается на генеалогических знаниях, практической деятельности по изучению истории семьи и ее ценностей; на осознании результатов генеалогических разысканий, которые могут быть представлены описанием истории семьи (монографии), биографических очерков о конкретных представителях семьи (ветви рода), фрагментов событий из жизни семьи. Поисковая деятельность старшеклассников по изучению истории семьи и оформление ее конкретных результатов служит основанием для формирования генеалогической культуры личности. Анализ эффективности использования информационно-коммуникационных технологий и их влияние на качество обученности при изучении тем «Моя родословная» я проводила на УМК: «Древо жизни». Современный поворот педагогической практики к исследовательским, проектным моделям обучения ставит учащихся в ситуацию самостоятельного получения знаний, формирования умений и навыков в процессе активного познания окружающего мира. Виртуальный конструктор «Древо жизни» – простой и эффективный инструмент для формирования и анализа генеалогических деревьев (родословных). Особенностью программы «Древо жизни» является легкость, с которой можно создавать очень сложные родословные, включающие в себя иллюстративные материалы и комментарии, оформить результаты такой деятельности, в том числе в виде Интернет-ресурсов, возможность учащимся совершенствовать свои навыки работы с информацией (сбор, обработка, систематизация) в процессе создания генеалогического дерева. Программа «Древо жизни» позволяет организовать исследовательскую, проектную деятельность школьников на разных ступенях обучения в школе. Одно из направлений исследовательской деятельности учащихся – составление генеалогических древ с помощью учебно-методического комплекса «Древо жизни». Работа по созданию родословных формирует у учащихся представление о человеке как об основном субъекте исторического процесса, помогает понять какую роль играли в истории семейные отношения, иллюстрирует поведение определенных социальных групп. Развитие компьютерных технологий в некоторой степени облегчает работу по составлению родословной. Существует большое количество программ, с помощью которых можно нарисовать схему родословной любой сложности, любого объема, оформить электронный вариант семейного альбома с фотографиями и поясняющими текстами к ним. Родителям можно посоветовать использовать компьютерные программы для составления родословной и семейного архива дома с детьми, например программу GenoPro. Инструменты ее очень простые, бесплатная демонстрационная версия

имеется на сайте www.genopro.com. Разработаны также и отечественные программы, например «Моя родословная», ознакомиться с ее описанием можно на сайте www.famsoft.ru. В настоящее время существуют историко-родословные, генеалогические общества, которые объединяют людей и целые семьи, желающие изучать родословные, продолжать династию своих предков [10, с. 67].

Функции генеалогической культуры: содержательная, организационная, информационная, систематизирующая, координирующая, развивающая. Формирование познавательного интереса к экономико-социальному развитию муниципального округа, региона, страны через историю семьи. Осознание истории развития гражданского общества (муниципального округа, региона, страны) через историю семьи.

Формы обучения через внеурочную деятельность: классные часы, экскурсии, тематические мероприятия, встречи с семьями, центр истории семьи, выставки, конференции. Учебная деятельность - это могут быть уроки, семинары.

Таким образом, воспитание историей Родины способствует решению ряда важных задач: позволяет узнать родословную страны и народа, проникнуться гордостью и уважением к героическим делам старших поколений, осознать себя наследниками революционных, боевых и трудовых традиций дедов и отцов.

Библиографический список

1. Бибикова Е. В. Занимательная генеалогия. – Ярославль, 2008.
2. Горбаневский, М. В. В мире имен и названий. – М. : Знание, 2001.
3. Данилов Д. Д., Белицкая Г. Э. и др. Человек и человечество. Вводный курс истории для детей. – М., 2003.
4. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. / В. И. Даль. – М.: Русский язык, 1989. – 693 с.
5. Ипполитова Н. В. Патриотическое воспитание в современных условиях: особенности, подходы, подготовка будущих учителей. – Челябинск, 1997. – 217 с.
5. Ожегов С. И. Словарь русского языка. – М. : Русский язык, 1991. – 816 с.
6. Психолого-педагогический словарь. – Ростов н/Д, 1998. – 544 с.
7. Ушинский К. Д. Педагогические сочинения: В 6 т. / сост. С. Ф. Егоров. – М. : Педагогика, 1990. – Т. 6. – 528 с.
5. Цибизова Е. И. Роль семьи в формировании чувства гражданственности и патриотизма у младших школьников. – М., 2009.
6. Человек в истории – Россия, XX век. – М., 1999.(7)
7. Сколько вам лет? / под. ред. А. А. Кроника. – М., 1993. – 67 с.
8. Извеков И. Н. От истории семьи к генеалогическому исследованию ветвей рода, рода в целом // Гербовед. – 2003. – № 1 (61). – С. 129–135.
9. Интернет-ресурсы: сайт «Российские династии», «Всероссийское генеалогическое древо», www.softkey.info; kraevedenie.chat.ru.

РОЛЬ ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ В СТАНОВЛЕНИИ ЛИЧНОСТИ

А. Д. Сагингалиева, О. А. Юрковская, А. А. Калиева,
И. У. Байсадахова, А. М. Аяжанов
Государственный медицинский университет,
г. Семей, Казахстан

Summary. This article observes the role of spiritual and moral education in the formation of the personality.

Key words: education; student's organizations; spiritual and moral education.

В числе важнейших проблем воспитания серьёзную тревогу вызывают вопросы нравственного и духовного воспитания молодёжи, поскольку это затрагивает как судьбы самих молодых людей, так и судьбу Казахстана. Роль семьи в воспитании сегодня чрезвычайно низка, высшая школа образования как социальный институт воспитания в настоящее время также испытывает определённые трудности. В вечном поиске положительного и доброго мы, как правило, выходим на блистательный вечный образец - общечеловеческие ценности и идеалы.

«Гармоническое единство общественного и личного, большого и малого в духовной жизни личности;

Богатство духовного мира, интересов и потребностей;

Потребность человека в человеке как в носителе духовных ценностей;

Чувство человеческого достоинства – уважение самого себя, умение дорожить своей честью, стремление к нравственному совершенствованию;

Любовь к труду» [1, с. 11–12].

При определении направлений нравственного и духовного воспитания очень важно понять, как сегодня молодое поколение определяет характер и содержание завтрашнего дня Казахстана, насколько несёт в себе дух нового времени.

Государственным медицинским университетом города Семей проводится широкая информационная работа. Деканатами, ППС, кураторами студенческих групп активная работа проводится по освещению мероприятий по реализации Послания Президента Республики Казахстан народу Казахстана, Государственной программы развития образования Республики Казахстан на 2011–2020 годы, Постановлений Правительства РК, а также нововведений в сфере образования.

Воспитательная работа – процесс, требующий постоянного совершенствования. «Формирование патриотизма, норм мора-

ли и нравственности, межэтнического и общественного согласия, законопослушания, а также физическое и духовное развитие подрастающего поколения осуществляется через активное привлечение известных людей университета для формирования в сознании молодого поколения образа успешного казахстанца, как примера для подражания» [2, с. 150].

Нравственное и духовное воспитание является составной частью общего воспитательного процесса нашего университета и представляет собой систематическую и целенаправленную деятельность деканатов, ППС, кураторов, студенческих обществ.

Воспитание студентов – многогранный процесс, охватывающий все стороны деятельности медицинского университета, его ППС и сотрудников посредством учебного процесса (лекций, семинарских и практических занятий, лабораторных и других видов и форм практик), а также организации внеаудиторных занятий и досуга студентов с целью сформировать в студенческой среде прочный мировоззренческий фундамент, глубокие, всесторонние профессиональные знания.

«Воспитательная работа со студентами обеспечивает комплексную реализацию миссии Государственного медицинского университета г. Семей не только как образовательного и научного центра, но и общественного института воспитания молодежи, призванного осуществлять подготовку высококвалифицированного специалиста, обладающей высоким уровнем гражданской и социальной активности. Для реализации этих направлений деканатом общемедицинского факультета (далее ОМФ) созданы условия для личностного развития студента. На факультете действуют более 20 организаций, среди них такие как Школа «Лидерства», «Вектор», школа акынов «Жырдауа», военно-патриотический клуб, драматический театр «Сенім» и т.д.» [3, с. 23–24].

Система воспитания деканатом ОМФ базируется на педагогическом подходе, в основе которого лежит такая категория как «партнерство».

К настоящему времени на факультете сложилась эффективно действующая система воспитательной работы, в состав которой входят: совет кураторов факультета, студенческое самоуправление, кураторы из числа ППС и студенческие кураторы групп, Студенческое самоуправление, психологическая служба «Демеу», студенческий деканат факультета, руководители постоянно действующих спортивных и культурно-массовых объединений студентов.

«Воспитательная работа и внеучебная деятельность направлены на формирование патриотов своей Страны, высоконравственной, духовно развитой и физически здоровой лич-

ности будущего специалиста. На заседаниях обсуждаются вопросы формирования патриотизма, норм морали и нравственности, межнациональной толерантности и общественного согласия, законопослушания, а также физическое и духовное развитие» [2, с. 180]. Таким образом, роль нравственного и духовного воспитания очень высока и, состоит в том, чтобы социально необходимые требования, предъявляемые обществом, педагог превратил во внутренние стимулы развития личности каждого студента; воспитал такие социально значимые качества личности, как долг, честь, совесть, достоинство, толерантность, милосердие. Понятие «нравственное и духовное воспитание» достаточно широкое. «Сердцевина воспитания – развитие нравственных качеств личности. Когда воспитаны эти качества, то человек как бы непроизвольно правильно ориентируется в окружающей жизни» [1, с. 19].

Переживания, связанные с нравственными проявлениями личности: отношение к «малой Родине», к другим людям, к труду, природе, к себе являются одной из сторон патриотического воспитания. Оно является частью нравственного воспитания.

Библиографический список

1. Введение в предмет «Самопознание»: Учебное пособие / составители: У. И. Ауталипова, Г. М. Касымова, Х. Т. Шерьязданова. – Алматы, 2006. – 181 с.
2. Маралов В. Г. Основы самопознания и саморазвития : учеб. пособие. — 2-е изд., стер. — М. : Издательский центр «Академия», 2004. — 256 с.
3. Семей мемлекеттік медицина университетінің Жалпы медицина факультеті бойынша студенттік жастар ұйымдарының жинағы. – Семей қ.2012 ж. – С. 20–26.

ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Л. В. Сокурова, Т. Д. Феокистова
Северо-Восточный федеральный университет,
г. Якутск, Республика Саха (Якутия), Россия

Summary. In the article the question of spiritual and moral education of children is considered. This problem is one of the key problems facing each parent, society and the state as a whole. In society there was a negative situation in a question of spiritual and moral education of young generation, in particular younger school students. For the organization of effective educational space and its full functioning the concerted efforts of all social subjects – participants of education are required: families, public organizations, including both child youthful movements and the organizations, establishments of additional education, etc.

Key words: spiritual and moral education; educational process; educational activity; contents of the program; didactic material; responsibility; civil activity.

Усиление внимания общества к духовно-нравственному воспитанию подрастающего поколения как к насущной проблеме – явление не случайное. Самая большая опасность, подстерегающая наше общество сегодня, – не в развале экономики, не в смене политической системы, а в разрушении личности. Постановка этой проблемы связана с резким падением духовного здоровья российского общества. Причины заключаются в смене идеологических ориентаций, в появлении духовного вакуума (проникновение западной коммерческой культуры, культа насилия, эгоизма, обмана, порнографии и т. д.). Бездуховность, низкая нравственность, а также грубость, преступность, наркомания, алкоголизм и многие другие пороки нашего времени – все они разрушают человека, общество и государство. Средства массовой информации ведут разрушительную антидуховную пропаганду, становятся причиной снижения критериев нравственности и даже угрожают психологическому здоровью ребенка. Материальные ценности доминируют над духовными, поэтому у детей искажены представления о доброте, милосердии, великодушии, справедливости, гражданственности и патриотизме.

Ведь дети, пришедшие сегодня за парты уже не те, что были 30, 20, даже 10 лет назад. Они более, активны и осведомлены, как им кажется, чуть ли не во всех областях жизни, они смелее и самоувереннее. Нередко у многих детей мы встречаем переоценку своей поверхностной информированности, пренебрежение к авторитету и мнению других, замечаем неумение чувствовать и нежелание задумываться.

Если мы, сегодня, не обратим внимание на состояние души, на духовно-нравственное состояние наших школьников, то при всех наших самых замечательных инициативах, методиках, программах, учебниках мы можем никакого результата не получить. Мы придем к такому человеку со своими инициативами, а он скажет, что это ему не интересно и не нужно.

В Законе РФ «Об образовании» духовно-нравственное воспитание рассматривается как важнейший приоритет государственной образовательной политики. Оно направлено на духовную и социальную консолидацию российского общества, укрепление гражданской идентичности, формирование общих духовных и нравственных основ национального самосознания.

Эти перспективные политические идеи были положены в основу Федеральных государственных образовательных стандартов общего образования нового поколения.

Для организации эффективного воспитательного пространства и его полноценного функционирования требуются согласованные усилия всех социальных субъектов – участников воспитания: семьи, общественных организаций, включая и детско-юношеские движения и организации, учреждения дополнительного образования, культуры и спорта, средств массовой информации, традиционных российских религиозных объединений, ибо в современных условиях без социально-педагогического партнёрства субъекты образовательного процесса не способны обеспечить полноценное духовно-нравственное развитие и воспитание обучающихся. Чем больше социальных партнёров будет вовлечено в процесс реализации духовно-нравственного воспитания учащихся, тем эффективнее будет результат. Несмотря на многообразие партнёрских связей, ведущая же, содержательно определяющая роль в создании духовно-нравственного уклада школьной жизни, несомненно, должна принадлежать субъектам образовательного процесса.

На наш взгляд, система духовно-нравственного воспитания в школе должна включать в себя и учебную деятельность.

Нравственное развитие воспитанников на уроках осуществляется через содержание программного и дидактического материала, самой организацией урока, личностью учителя. Особенно большие возможности для духовно-нравственного воспитания школьников имеет учебный материал по литературе, окружающему миру, истории и т. д. В нём содержится большое количество морально-этических суждений по отношению к человеку и обществу.

Но, наверное, самое сильное влияние на духовно-нравственное развитие школьников в процессе обучения оказывает личность педагога. Духовная близость и уважение к педа-

гогу зависят от степени его компетентности, профессионализма, характера повседневных взаимоотношений с детьми.

Другим важным источником духовно-нравственного опыта школьников является разнообразная внеклассная работа, это внеурочная и внешкольная деятельность. Во внеклассной работе создаются особенно благоприятные условия для включения учащихся в систему реальных нравственных отношений взаимопомощи, ответственности. Известно, что такие нравственные черты личности, как мужество, ответственность, гражданская активность, единство слова и дела нельзя воспитать только в рамках учебного процесса.

Как правило, в школах в рамках духовно-нравственного воспитания активно работа ведется по направлениям:

- святые места родного края ;
- история родной школы;
- мой край в годы Великой Отечественной войны;
- земляки, которыми мы гордимся.

В нравственном опыте ребенка немаловажную роль выполняет пространство, в котором он находится. Порядок и чистота, удобство и красота создают благоприятное психологическое состояние.

Комплексную информационную поддержку всех мероприятий позволяет раскрыть работа школьной стенгазеты.

Возможность оперативной замены информации, изменение композиции позволяет постоянно привлекать внимание школьников.

Мы считаем, что духовно-нравственное воспитание необходимо проводить в системе, распространяя его и на урочную, и внеурочную деятельность, внешкольную работу и дополнительное образование. Работу вести на основе духовно-нравственных ценностей. Шире вести просветительскую воспитательную работу среди родителей. Мы хотим, чтобы в школе царил дух уважения, искренности, доверия, доброты, творчества, заботы и любви. Чтобы в этой атмосфере могла вырасти гармонично развитая личность, любящая свою Родину, бережно относящаяся к традициям своих народов, осознающая приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья.

Говорят, что если есть в человеке доброта, человечность, чуткость, доброжелательность, значит, он как человек состоялся. Великий русский педагог Сухомлинский писал: «Если добрые чувства не воспитаны в детстве, их никогда не воспитаешь, потому что это подлинно человеческое утверждается в душе одновременно с познанием первых и важнейших истин. В детстве человек должен пройти эмоциональную школу – школу воспитания добрых чувств».

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ДУХОВНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В СЕМЬЕ

Л. В. Сокорудова, Н. А. Решетникова
Северо-Восточный федеральный университет,
г. Якутск, Республика Саха (Якутия), Россия

Summary: In this article one of the main factors of development of the child – surrounding his environment, so and his family, the atmosphere in it is considered. In a family the basis of spiritual safety of the child is put. Only by common efforts of a family and educational institution it is possible to help the child yours faithfully and understanding to belong to each other, in parents and teachers the child always has to see the people, ready to give it support and to come to the rescue; to parents and teachers – to show understanding, sensitivity, tolerance and a step at education and training of children.

Key words: spiritual safety; childhood; family; ethical order; spiritual moral standards; respect for the identity of the child.

Детство – это период усиленного развития, изменения и обучения, продолжающийся от новорожденности до полной социальной и, следовательно, психологической зрелости; становление ребенка полноценным членом человеческого общества. Одним из главных факторов развития ребенка является окружающая его среда, а значит и его семья, атмосфера в ней. Роль семьи, долг родителей заключается, прежде всего, в том, чтобы в деле развития и воспитания детей объединить свои требования с требованиями общества. Последние годы все чаще звучит мысль о том, что Россия переживает кризис, которой становится реальной угрозой разрушения душевного здоровья нации. Сегодня духовную угрозу несут самые различные факторы и явления: интенсивные общественные процессы, некритичное заимствование извне и насильственное внедрение экономических и политических моделей, разрушение базовых ценностей, накопленных обществом [1, с. 3]. В Республике Саха (Якутия) проблемами семьи занимается Комитет по проблемам семьи, женщин демографической политики при Президенте Республики Саха (Якутия), который видит разрешение проблем семьи в совершенствовании системы социально-экономической поддержки семьи, так как именно эта сторона социальной нестабильности влияет на снижение рождаемости, уровня продолжительности жизни населения, создание семьи, разводов и других аномальных явлений в обществе, как алкоголизм, наркомания, жестокость и т. д.

Даже вполне благополучные, на первый взгляд, современные дети испытывают страх перед будущим. В основе новой философии взаимодействия семьи и образовательного учре-

ждения лежит идея о том, что за воспитание детей несут ответственность родители, а все другие социальные институты призваны помочь, поддержать, направить, дополнить их воспитательную деятельность.

Воспитание должно способствовать «вхождению», «вживанию» личности общества (вначале в коллектив детского сада, потом школьный, производственный и т.д.), т. е. быть опережающим. В известной мере – это заблаговременная подготовка родителей к тому, что ожидает сына или дочь в школе, детском коллективе, в сфере общения со взрослыми, это умелое использование, но на новом качественном уровне накопленного ранее социально-нравственного опыта ребенка, результатов предшествующих воспитательных воздействий.

Самое трудное при внедрении принципа опережающего воздействия в области нравственного воспитания в семье – это научить родителей анализировать изменения, происходящие в ребенке, стимулировать их развитие, а не сдерживать, как это нередко случается по отношению к подросткам. Необходимо привить родителям навыки гуманного отношения к своим детям, уважительно-доверительного диалога (а не назидания, окрика) в общении, преодолеть силу инерции прошлых взглядов («так поступали мои родители, и я воспитываю их методами, проверенными в жизни») безусловно, сложности при решении этой проблемы немало [2, с. 45–47].

Равнодушие родителей к детям вызывает у них чувство одиночества, и дети начинают искать привязанность на стороне, в разнообразных занятиях, в компании. Это уже с детства отдаляет их от семьи.

Уважение личности ребенка, признание ценности его внутреннего мира, его потребностей и интересов способствуют воспитанию у него чувства собственного достоинства. Чувство собственного достоинства помогает ребенку правильно оценить свои поступки и поступки других с точки зрения его гуманности. А представление о себе, уважение или неуважение к себе, то есть самооценка, формируются у ребенка в процессе общения со взрослыми, которые оценивают его положительно и отрицательно. Оценка должна фиксировать внимание детей не только на том, как он поступил – хорошо или плохо, но и на представлении о добре и зле, что формирует отношение к нравственному и безнравственному. Необходимость особого внимания к нравственному воспитанию младших школьников обусловлена тем, что оно является стержнем приобщения к культуре, формированию личности, в которой основная роль предоставлена семье. Если ребенок окружен любовью, чувствует, что он любим независимо от того, какой он, это вызывает у него ощущение защи-

ценности, чувство эмоционального благополучия, он осознает ценность собственности «Я». Все это делает его открытым добру, положительным влиянием. Если родители заботятся не только о здоровье детей, но и о развитии их духовности, то конечно, дети будут защищены от вредного влияния среды. В каком бы комфорте и богатстве ни вырос физически крепким, освоившим науки и ремесла ребенок, если в нем не будут развиты духовные, гуманистические качества личности, ничего хорошего в мир он не принесет [3, с. 49].

Однако и родители, и педагоги испытывают наибольшие трудности именно, при решении вопросов этического порядка. Особенно сложно заниматься нравственным воспитанием в условиях, когда страна находится в экономическом, политическом духовном кризисе. В связи с этим значительно усложнился процесс нравственного воспитания детей в семье, дошкольных и школьных учебных заведениях. Многие взрослые сами утратили моральные ориентиры и не всегда представляют себе, что, когда и как следует формировать у детей того или иного возраста в ходе их приобщения к нравственной культуре. Отсюда и разные подходы к нравственному воспитанию детей в семье одни ориентируются на духовно-моральные нормы, запечатленные в религии, другие отдают предпочтение сугубо национальным ценностям, третьи находятся под непосредственным влиянием таких отклонений морали, как агрессивность, обман, культ денег, силы и изворотливости. Исходя из ценностей, исповедуемых семьей, родители стремятся к формированию у ребенка тех качеств личности, которые, по их мнению, помогут наиболее успешно безболезненно адаптироваться к жизни в обществе. Также работа родителя осложняется тем, что дети часто не подозревают об отрицательном воздействии тех или иных форм поведения окружающих людей. Так, постоянно видя на экранах телевизора насилие, ребенок может расценить это как нормальное явление; слыша нецензурную брань, принять ее за образец для подражания и т.п. Эта особенность детского восприятия требует от воспитателя особого внимания в отношении того потока информации, с которыми соприкасаются наши дети.

В законе Российской Федерации «О безопасности» от 5 марта 1992 г. говорится о личной безопасности человека – содержание: регламентация деятельности органов безопасности, которые если и занимаются человеком, то только в рамках его личной безопасности, а главное поле их деятельности безопасность общества и государства. Сборник «Защита прав ребенка в Российской Федерации» содержит нормативные акты, регулирующие отношения, возникающие в связи с реализацией основных гарантий прав и законных интересов ребенка, преду-

смотренных Конституцией Российской Федерации. Главный документ данного сборника содержит Конвенцию о правах ребенка. В республике Саха (Якутия) в целях регулирования отношений между государством и ребенком приняты следующие законы «О правах ребенка», «Об организации работы по опеке и попечительству в Республике Саха (Якутия)», «О порядке предоставления жилья детям-сиротам и детям, оставшимся без попечения родителей, Республике Саха (Якутия)», «О приемной семье и семейном детском доме».

Из вышеизложенного следует, что только общими усилиями семьи и образовательного учреждения можно помочь ребенку с уважением и пониманием относиться друг к другу, в родителях и педагогах ребенок всегда должен видеть людей, готовых оказать ему поддержку и прийти на помощь; родителям и педагогам – проявлять понимание, деликатность, терпимость и такт при воспитании и обучении детей.

Библиографический список

1. Запесоцкий А. С. Гуманитарное образование и проблемы духовной безопасности // Педагогика. – 2002. – №2. – С. 3–6.
2. Портнягин И. С. Этнопедагог К. С. Чиряев: педагогические мысли, идеи и взгляды. ЯГУ им. М. К. Аммосова, ассоциация народной педагогики Якутии. – Якутск, 2002. – 125 с.
3. Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. и др. Педагогика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В. А. Сластенина. – М. : Академия, 2002. – 576 с.

ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ

М. А. Мединская
Иркутский государственный университет,
г. Иркутск, Россия

Summary. The problem is the low level of spiritual development of pupils is very important and the solution of this problem is mainly entrusted to the school. Russia's new secondary school should be the most important factor that contributes to the spiritual and moral modernization of Russian society.

Key words: morality; spirituality; school; education; personality.

В настоящее время, в стране происходят изменения, которые касаются всех сфер жизни человека. Молодежь, как социальная группа, также трансформируется в изменяющемся мире и отдает большее предпочтение материальным ценностям, нежели духовным. Вследствие чего происходит снижение вос-

питательного потенциала, духовного уровня развития, отсутствие интереса к национальным ценностям и т. д.

Все мы часто слышим о духовно-нравственном упадке в молодежной среде и это становится уже обыденностью. Но сложно не считать это проблемой, если дети в первую очередь знакомятся с рекламными слоганами, иностранными мультфильмами или компьютерными играми и только в образовательном учреждении узнают о классической русской литературе.

В ст. 1 «Закона об образовании» Российской Федерации сказано: «Образование – это есть целенаправленный процесс воспитания и обучения». Воспитание стоит в данном тезисе на первом месте и я считаю, что это правильно. Ранее, школа являлась храмом образования, где дети получают новую информацию и в конце своего обучения – аттестат о получении среднего образования. Сейчас школа – это социальный институт, который входит во взаимодействие с другими субъектами социализации для духовно-нравственного, интеллектуального, эстетического развития личности. Таким образом, получив аттестат о получении среднего образования, личность должна выйти в жизнь с багажом духовных знаний и умением самообразовываться.

В образовательных учреждениях, начиная с 2008 года реализуется программа «Я гражданин России». Данная программа нацелена на воспитания у личности духовно-нравственных качеств, которые необходимы будут в течение всей жизни. Программа используется, начиная со 2-го класса и по 11 класс [1, с. 56]. Программа «Я гражданин России» появилась в связи с отсутствием системного подхода к воспитательному процессу и формированию гражданской позиции школьника, а также создание условий для самопознания. Основными направлениями программы являются: учебная деятельность через предметы, система тематических и творческих классных часов, проведение военно-патриотических мероприятий, спортивных мероприятий, проведение викторин (например, интеллектуальная игра «Что? Где? Когда?») и т. д. По-моему мнению, данная программа должна помогать школе и семье в воспитании у личности общечеловеческой культуры поведения, а также оказывать помощь ребенку совершенствовании духовно-нравственных качеств [2, с. 38].

Подготовка учителя, как духовного наставника личности – это первая проблема духовно-нравственного воспитания. На данный момент, 80 % всех педагогических кадров в образовательных учреждениях являются люди «старой закалки», т. е. они привыкли давать ученикам исключительно знания, в основном даже без объяснения практического их применения. Однако я считаю, что преподаватель должен давать предмет и

интегрировать его с духовно-нравственными азами, а также развить в личности потенциал. Преподаватель является современным преподавателем, если только сам обладает определенным набором нравственных качеств, чтобы на своем примере объяснять важность воспитания.

Второй проблемой является содержание духовно-нравственного воспитания. На мой взгляд, содержанием духовно-нравственного развития является тот опыт, который ребенок получил в процессе взаимодействия с педагогом. Данный опыт возможен только, если воплощать его в нравственных и духовных ценностях, нормах, традициях и т. д. Преподаватель должен научить ребенка саморазвитию, как основному моменту воспитательной работы. Основными показателями самовоспитания можно назвать: личностные качества (доброта, отзывчивость, мужество и т. д.), познавательные способности, творческая деятельность и т. д. Помогая ребенку раскрыть собственный потенциал, используя вышеперечисленные показатели, преподаватель будет способствовать одухотворенности образовательного процесса.

Духовно-нравственное развитие и становление личности гражданина Российской Федерации является ключевым фактором развития страны. Люди – это главное богатство стран, которое должно быть образованным и высокодуховным.

Библиографический список

1. Данилюк А. Я., Кондаков А. М., Тишков В. А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в сфере общего образования: проект. Рос. акад. образования. – М. : Просвещение, 2009. – 200 с.
2. Сливкова Г. Б. Духовно-нравственное развитие и воспитание гражданина России – залог психического и физического здоровья личности // Региональная научно-практическая конференция: «Духовно-нравственное развитие и воспитание гражданина России – залог психического и физического здоровья личности»: сборник статей / под. общ. ред. Л. С. Михеевой. – Коломна : МГОСГИ, 2012. – 228 с

ВОСПИТАНИЕ ПАТРИОТИЗМА НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ

Г. И. Егорова

Средняя общеобразовательная школа № 101
с углубленным изучением отдельных предметов,
г. Нижний Новгород, Россия

Summary. The article is devoted to the problem of patriotic education of students at literature lessons.

Key words: patriotic education; morals guidelines; heroism; courage; firmness; bravery.

В настоящий момент современное общество переживает духовно-нравственный кризис, поэтому возрождение нравственных ценностей в процессе воспитания школьников не вызывает сомнений. В государственной программе по развитию образования на 2013–2020 годы большое место отведено патриотическому воспитанию обучающихся.

Я считаю, что одним из направлений патриотического воспитания школьников является воспитание патриотизма на уроках литературы. Латинская поговорка гласит: «Учат слова – увлекают примеры». Пример яркой жизни, подвига во имя Родины – это свет, озаряющий жизнь ребенка. С этой точки зрения трудно переоценить значение художественной литературы. Когда от произведения к произведению учитель имеет возможность показать ученикам, что героическое – не отвлеченное понятие, а способность человека отдавать себя служению народа, что готовность к этому, как и само героическое воспитывается не только окружающими, но и самой личностью.

Большой раздел русской литературы посвящен произведениям о Великой Отечественной войне. Например, в 5 классе читаем повесть В.Катаева «Сын полка». Учащиеся узнают о судьбе простого крестьянского мальчишки Вани Солнцева, у которого война отняла все: родных, близких, дом, само детство. Вместе с ним школьники проходят через многие испытания и познают радость подвигов во имя победы над врагом. Прочитав повесть, ребята делают вывод о том, что подвиг – это не просто стойкость и героизм, но еще великий труд, железная дисциплина, негибкость воли и огромная любовь к Родине.

Идейно-тематическое содержание повести Е.Я.Ильиной «Четвертая высота» по силам шестиклассникам. Как показывает практика, лучше эту книгу рекомендовать для внеклассного чтения в начале учебного года, чтобы у обучающихся было больше времени для спокойного вдумчивого чтения. Удиви-

тельная судьба главной героини Гули Королевой, талантливой актрисы, бесстрашной героине Великой Отечественной войны и просто обаятельном, чутком и мудром человеке, не оставляет равнодушными никого. Ребята, переживая все события вместе с героиней, восторгаясь ее мужеством, приходят к выводу о том, для Гули понятия любви к Родине, патриотизма были не просто высокопарными фразами, а истинным и естественным смыслом всей жизни.

Много эмоций у обучающихся вызывает произведение В. Богомолова «Иван», повествующее о судьбе маленького разведчика Вани Буслова. Мальчику пришлось пережить многое: в войну погибли его отец и сестрёнка, он был и в партизанах, и в лагере смерти. То, что делал Ваня, оказавшись в разведке, не всегда удавалось даже взрослым разведчикам. Финал повести трагичен. В декабре 1943г. после яростного сопротивления был задержан «Иван», наблюдавший за движением немецких эшелонов в запретной зоне. После допросов, на которых мальчик «держался вызывающе», он был расстрелян. Анализируя повесть В. Богомолова, говорим о негибимой силе духа маленького разведчика, его великой любви к Родине, самопожертвовании во имя свободы.

С выпускниками 9 класса, после изучения рассказа М. Шолохова «Судьба человека», анализируем повесть Б. Васильева «В списках не значился». Писатель, так же, как и М. Шолохов, знает о войне не понаслышке. Рассказывая историю главного героя повести лейтенанта Плужникова, Б. Васильев повествует о пути, пройденном им самим и его сверстниками. Это путь формирования личного человеческого и национального достоинства, вынуждающего врага отдавать честь мальчишке, заявляющего: «Я – русский солдат».

Не оставляет никого равнодушным повесть К. Воробьева «Убиты под Москвой». В произведении описывается подвиг роты кремлевских курсантов. В сущности, еще мальчишки, надевшие военную форму и брошенные на фронт неумолимым законом военного времени, идут защищать столицу. Рота, бесстрашно сражавшаяся с врагом, в итоге была раздавлена немецкими танками. На вопрос: «Что двигало молодыми курсантами, понимавшими всю безысходность своего положения?» - обучающиеся дают ответ, суть которого сводится к тому, что чувство Родины не зависит от возраста. Оно или есть или его нет. Сознание своего долга перед Отечеством заглушает и чувство страха, и боль, и смерть. Сражаясь против фашистских танков с самозарядными винтовками и бутылками с зажигательной смесью, курсанты, жертвуя своей жизнью, совершают подвиг во имя Родины, свободы.

В. А. Сухомлинский писал: «путь к вершине долга, долга перед обществом, Отечеством учитель видит в том, чтобы с первых шагов своей сознательной жизни ребенок сердцем прикасался к человеческим судьбам. Чтобы чужие судьбы входили в его сердце, стали глубоко личным делом, чтобы через человеческие судьбы прошел путь к познанию высших интересов». Только с помощью изучения художественной литературы мы можем воспитать истинного патриота своей Родины. Таким образом, значимость изучения системы патриотического воспитания обучающихся заключается в том, что именно в школе воспитание гражданина страны рассматривается как одно из главных средств национального возрождения.

ФОРМИРОВАНИЕ ДУХОВНОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА НА ПРМЕРЕ ИЗУЧЕНИЯ ЯКУТСКИХ СКАЗОК

Л. В. Сокурова, М. А. Потапова
Северо-Восточный федеральный университет,
г. Якутск, Республика Саха (Якутия), Россия

Summary. In the article the question of formation of spiritual culture of the younger school student on the example of studying of the Yakut fairy tales is considered. Each new era brings the Yakut national fairy tales of the new type, the new contents and a new form. The fairy tale changes together with historical life of the people, its changes are caused by changes of the most national life because it is a product of history of the people. When reading fairy tales it is necessary, relying on specifics of a fantastic genre, purposefully to form at pupils the optimum volume of the abilities concentrating attention of children on the main thing in " the fantastic world"; ability to allocate when reading and telling similar episodes according to the ideological contents with the same hero and to determine their moral values.

Key words: spiritual culture; folklore; Yakut fairy tales; folk epic; storytellers; honesty; courage; devotion.

Сказки – древнейший жанр устного народного творчества. Она учит человека жить, вселяет в него оптимизм, утверждает веру в торжество добра и справедливости.

Народ создает в сказках вымышленный мир, однако, этот мир связан с реальной жизнью народа. Сказочный мир также неделим, как и реальный, а каждая песчинка его является символом жизни. Вымышленный сказочный мир конструируется человеком с определенной целью: высказать свои воззрения на жизнь, идеалы, выразить свои творческие возможности.

Сказочный мир необыкновенен, он живой, он одушевлен. Обязательными атрибутами этого мира являются чудеса, не-

обыкновенные животные, птицы, растения, внезапные превращения, талисманы, вещие слова.

В сказке то, чего не было и не могло быть, рассказывается так, как будто произошло на самом деле. Этим несоответствием определяется юмор сказки. «Сказка – ложь, да в ней намёк, добрым молодцам урок», писал А. С. Пушкин. Сказка утверждает незыблемые человеческие качества – доброту, справедливость. Сказка защищает обиженных, воплощает то, о чём мечтают.

Сказка – ложь оказывается самой – пресамой правдой: она рассказывает нам о чрезвычайно важном в жизни, она учит нас быть добрыми и справедливыми, противостоять злу, презирать хитрецов и лжецов, ненавидеть врагов. Она утверждает народные принципы жизни: честность, преданность, смелость, коллективизм.

В фольклоре был развит богатырский эпос (олонхо), исполнявшийся речитативом особыми сказителями (олонхосут) при большом стечении народа; исторические предания, сказки, особенно сказки о животных, пословицы, песни. Олонхо состоит из многих сказаний, близких в сюжетном и стилистическом отношениях; объём их различен – 10–15, а иногда и более тысяч стихотворных строк, перемежаемых ритмической прозой и прозаическими вставками.

Возникшие в глубокой древности сказания олонхо отражают черты патриархально-родового строя, межродовые и межплеменные отношения якутов. Каждое сказание обычно называется по имени главного героя-богатыря: «Нюргун Хотур», «Кулун Куллустуур» и др. [1].

В основе сюжетов – борьба богатырей из племени айыы аймага со злыми однорукими или одноногими чудовищами абаасы или адьарай, защита справедливости и мирной жизни. Для олонхо характерны фантастика и гипербола в изображении богатырей в сочетании с реалистическими описаниями быта, многочисленные мифы древнейшего происхождения.

На якутские сказки обратили внимание ученые еще со второй половины 19 века. Впервые записал их известный русский революционер и фольклорист И. А. Худяков, отбывавший ссылку в Верхоянске в 1867–1875 гг. Он быстро овладел якутским языком и записал большое количество текстов и перевел на русский язык. Затем Э. К. Пекарский опубликовал «Образцы народной литературы якутов», где вошли якутские тексты. Всего до революции издано 12 текстов и 16 вариантов в пересказах.

Институт языка, литературы и истории Сибирского отделения Академии наук СССР собрал 500 записей вариантов сказок Якутии и учел 80 опубликованных сказок устно-поэтического и литературного происхождения. Все эти руко-

писные и изданные варианты охватывают до 205 сказочных сюжетов.

Настоящий сборник изданный в 1994 году национальным книжным издательством «Бичик», подготовленный Г. У. Эргисом является первой крупной публикацией якутских народных сказок. Он содержит 132 текста, с переводом на русский язык. Все тексты за исключением десяти, взятых из ранних публикаций, печатаются впервые. Среди них 37 сказок о животных, 43 – волшебного-фантастических, 52 – бытовых и новеллических сказок и анекдотов.

С Шуртаков переводил и выпустил книгу «Якутские народные сказки» 1983 г в городе Москва, издательстве «Детская литература». В нем выпущены сказки о животных – 15, волшебные сказки – 12, бытовые сказки – 13 [3].

Наш великий писатель Д. К. Сивцев-Суорун Омоллоон собрал якутские народные сказки и издал книгу на русском языке «Якутские сказки», который выпущен 1990 г в городе Якутске. Были переводы С. И. Шуртакова и В. Н. Федорова. В нем издан сказки о животных – 29, волшебные сказки – 33, бытовые сказки – 43.

Якутские сказки до сих пор остаются неизученными. Статья «Введение» Георгия Эргиса в книге «Якутские сказки» – первая попытка осветить некоторые вопросы [2].

Сказки по-якутски называется «кэпсээн» и «остуоруйа». Исследователи прошлого столетия ещё различали употребление якутами того или иного из этих терминов. По мнению Э. К. Пекарского «кэпсээн» – это оригинальная якутская сказка, не подвергшаяся изменению под влиянием русских привнесений, а «остуоруйа» – искаженное русское слово «история» Под этим термином подразумевается сказка, проникшая к якутам от русских. В настоящее время в народной речи эти слова часто употребляются в одинаковом значении, но в якутском литературном языке словом «кэпсээн» обозначается рассказ, а «остуоруйа» – сказка.

П. А. Ойунский в своей работе «Якутская сказка «олонхо», ее сюжет и содержание» богатырский эпос также назвал сказкой. В статье «Якутская сказка» Э. К. Пекарский дал такое определение: «Под сказкой мы будем подразумевать различные виды якутской народной словесности, имеющие элементы фантастики».

Каждая новая эпоха приносит якутские народные сказки нового типа, нового содержания и новой формы. Сказки изменяется вместе с исторической жизнью народа, ее изменения обусловлены изменениями самой народной жизни, потому, что она есть продукт истории народа. Сказка – это редчайший памятник

народного творчества, ее уникальность в том и состоит, что она признана отражать мир и жизнь сквозь призму разума.

Поистине талантливы были наши предки. Каких только сказок не придумывали они? Радости и печали, надежды и ожидания, мечты о счастье – все отразилось в творчестве наших предков.

Читая сказки, мы учимся к доброте, думать и совершать хорошие поступки. Для нас сказка открыла удивительный мир волшебства, где добро побеждает зло, где каждый получает то, что заслуживает, где у любого хорошего человека сбываются мечты.

Сказки – это увлекательная страна чудес, которая учит нас и любого человека быть добрым, отзывчивым, честным и порядочным. Сказка помогает нам поверить в себя и свои силы, помогает преодолевать трудности, воспитывать в себе силу духа и смелость. Дарит надежду, а иногда, даже помогает принять верное решение в сложной жизненной ситуации.

И мы новое поколения – 21 века должны знать творчество наших предков, и должны их увековечить современными способами технологии. Опыт наших предков помогает нам создавать будущее, делает нас богаче и красивее.

Библиографический список

1. В мире сказок (сост. В. И. Илларионов). – Якутск 1994.
2. Якутские сказки / сост. Суорун Омоллоон, П. Е. Ефремов. – Якутск, 1990.
3. Сивцев Д. К. Суорун Омоллоон. «Айымньылар уонна улэлэр толору хо-мурунньуктара», «Саха остуоруйалара». 7 т. Дьокуускай, 2007
4. Якутские сказки / сост. А. А. Борисова; О5олорго анаан тупсарда П. Д. Аввакумов; «Бичик». – Якутск 2002.

ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

С. Н. Темрюкова, Г. И. Туменова, С. И. Тимофеева,
Л. Б. Усманова

Средняя общеобразовательная школа № 71,
г. Астрахань, Россия

Summary. One of the main tasks of the modern school is spiritually-moral education of schoolchildren. This task can be solved as in the classroom, as well as in the out-of-school time. Developed by teachers of the school Program of studies «My native land» is one of the ways of its solution.

Key words: spiritual-moral education; a system of values; modern school; study of local lore.

Преобразование советской идеологической системы и копирование западных форм жизни, вторжение ценностей рыночной экономики привели к изменениям ряда важных морально-нравственных норм и ценностных установок. Через СМИ, кино, рекламу, Интернет насаждаются модели, среди которых главная — обогащение и успех любой ценой.

Переоценка базовой системы ценностей, недоверие многих людей друг к другу, обществу, бизнесу и государству, неверие в себя, приводят к тому, что Россия даже в глазах значительной части своих граждан не является привлекательной для жизни страной. По данным Института социологии РАН, часто отождествляют себя с россиянами 35 % респондентов, 50 % — иногда, 15 % имеют отрицательную гражданскую идентичность, а каждый шестой относится к своей стране негативно.

В Послании Федеральному Собранию Российской Федерации 5 ноября 2008 г. Д.А. Медведев выделил две основные социальные структуры, формирующие и развивающие ценностно-нормативную основу национального самосознания, — Конституцию страны и систему образования, прежде всего, общеобразовательную школу.

«Система образования, — подчеркивал Д. А. Медведев, — в прямом смысле слова образует личность, формирует сам образ жизни народа, передает новым поколениям ценности нации».

Общеобразовательная школа призвана содействовать консолидации нации, ее сплочению на основе отечественных духовно-нравственных ценностей и традиций перед лицом внешних и внутренних вызовов. Школа создает гражданина и воспитывает патриота, раскрывает способности и таланты молодых россиян, готовит их к жизни в высокотехнологичном конкурентном мире.

Ценности формируются в семье, неформальных сообществах, трудовых, армейских и иных коллективах, в сфере массовой информации, искусства, отдыха и т. д. Но наиболее системно, последовательно и глубоко они могут воспитываться всем укладом школьной жизни.

Школьный возраст более восприимчив для эмоционально-ценностного, духовно-нравственного развития, гражданского воспитания, недостаток которого трудно восполнить в последующие годы. Пережитое и усвоенное в детстве отличается большой психической устойчивостью.

Воспитание – это комплексная социально-педагогическая технология, поддерживающая развитие человека, общества и государства, содействующая решению стоящих перед ними проблем. Воспитание ориентировано на достижение определенного идеала, т. е. того образа человека, который имеет приоритетное значение для общества в конкретно-исторических, социокультурных условиях.

Выстраивающая партнерские отношения с другими социальными субъектами воспитания: семьей, институтами гражданского общества, общественными организациями, общеобразовательная школа развивает и воспитывает личность.

Академик Д. С. Лихачев, приветствуя конференцию краеведов в 1980 году, сказал: «Краеведение – основа нравственного воспитания народа...». С 2012–2013 учебного года нашей школой реализуется Программа внеурочной деятельности по краеведению «Мой край родной!», составленной учителями школы на основе плана мероприятий музеев города Астрахани. Данная Программа рассчитана на два года для учащихся 7–8 классов.

Духовно-нравственное развитие представляет собой постепенное расширение ценностно-смысловой сферы личности под влиянием процессов воспитания и социализации, при котором происходит осознанное принятие школьником традиций, ценностей, особых форм культурно-исторической, социальной и духовной жизни его родного села, города, района, области, края. Здесь наполняются конкретным, чувственно-выразительным содержанием через семью, родственников, друзей, школу, природную среду и социальное окружение понятия «Родная земля», «Отечество», «Малая Родина».

Более высокая ступень духовно-нравственного развития россиянина – принятие культуры и духовных традиций народа или народов, в среде которых он родился и продолжает жить.

Неслучайно в нашей Программе краеведения внимание акцентируется на памятниковедении, памятных событиях города Астрахани, его славных уроженцах, на формировании у обучающихся представлении об обыденной жизни и взаимодей-

ствии общества и природы в прежние времена и сегодня, культуре повседневности.

Так, первый год реализации Программы для обучающихся нашей школы стал знакомством с городом Астрахань и его горожанами, проживавшими в XIX веке. Ребята более подробно узнали о наградах нашего Отечества, о героях – астраханцах войны 1812 года и наших земляках – Героях Советского Союза Великой Отечественной войны 1941–1945 гг.

Любовь к краеведению формируется через объединение людей разных поколений. Поэтому к внеурочной деятельности по краеведению привлекаются прадедушки и прабабушки, дедушки и бабушки, родители учащихся. По итогам первого года работы обучающимися был выполнен проект «Мои прадедушки и прабабушки в XIX–XX веках», включающий сочинения обучающихся, экспозицию «Знай и гордись!», слайд-шоу «Награды моих предков».

Библиографический список

1. Дивногорцева С. Ю. Духовно-нравственное воспитание в теории и опыте православной педагогической культуры. Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет, 2012.
2. Духовно-нравственное развитие и воспитание младших школьников. Методические рекомендации. – В 2 частях. – Часть 1. – М. : Просвещение, 2011.
3. Духовно-нравственное развитие и воспитание младших школьников. Методические рекомендации. – В 2 частях. – Часть 2. – М. : Просвещение, 2011.
4. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. – М., 2008.
5. Малова В. В. Конспекты занятий по духовно-нравственному воспитанию дошкольников. – М. : ВЛАДОС, 2011.

КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД В ПРОФИЛАКТИКЕ ЭКСТРЕМИЗМА В МОЛОДЕЖНОЙ СРЕДЕ

И. Ю. Блясова

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

Summary. It's regarded in the article essential ways, provoking the facts of extremism and the ways of its prevention, and also the ways of improving of legal literacy, tolerance in the child and youth environment.

Key words: extremism; peculiarities; factors of manifestations of extremism; legal literacy; tolerant consciousness.

Кризис социально-политической и экономической системы, продолжающееся расслоение общества, отсутствие государственной миграционной политики, эффективных альтернативных форм досуга обусловили усиление тенденций, связанных с ростом экстремизма как в обществе в целом, так и среди молодежи как особой социально-демографической группы. Среди наиболее опасных проявлений экстремизма выступают рост численности преступлений, совершаемых по мотивам политической, религиозной, национальной и расовой ненависти и вражды, поддержка экстремистских организаций и движений зарубежными антироссийскими силами, активное использование сети Интернет в целях пропаганды экстремистской идеологии и обеспечения участия в экстремистских акциях.

Сущность и особенности проявления молодежного экстремизма рассматриваются в работах Д. И. Аминова, А. И. Долговой, А. С. Зайналабидова, Ю. А. Зубок, С. М. Кочан, В. Ф. Левичевой, Р. Э. Оганян, В. В. Черноус, В. И. Чупрова, В. Н. Тамалинцева и др. Проблемы экстремизма и его крайнего проявления терроризма находят отражение в работах В.С. Грехнева, Л. Л. Хоперской, А. А. Шегорцова, Н. М. Романова и др.

В работах указанных авторов раскрывается сущность, особенности, типология, а так же цели и мотивы экстремистской деятельности. При рассмотрении экстремизма исследователи акцентируют внимание на различных аспектах его проявления. В качестве основных целей проявления экстремизма выделяются удержание политической власти, изменение основ конституционного строя, утверждение экстремистской идеологии, основанной на дискредитации части населения. Для достижения целей экстремистской деятельности используются такие методы как провоцирование дестабилизации общественного порядка, организация массовых беспорядков, уличных шествий, уничтожение или разрушение памятников истории и культуры, ванда-

лизм, разжигание расовой, религиозной и социальной вражды, организация экстремистских обществ и их деятельность и др.

Как верно отмечают В. И. Чупров, Ю. А. Зубок, основными факторами, влияющих на проявление экстремизма являются:

– контакты с экстремистским окружением. В условиях высокого уровня межнациональной напряженности, ограниченных возможностей для самореализации активизируется формирование экстремистского сознания;

– низкий уровень материального положения молодежи. Материальное положение молодежи остается невысоким. Рост заработной платы не успевает за инфляцией и ростом стоимости товаров и услуг;

– ориентация на риск. Значительная доля экстремистских акций в подростково–молодёжной среде осуществляется по принципу: «Рискую, надеюсь на выигрыш, а в случае неуспеха, надеюсь на безнаказанность»;

– уровень доверия власти. Снижение уровня доверия к власти может приводить к тому, что перечисленные выше факторы могут привести к экстремистским проявлениям [8, с. 264].

Обобщая сказанное, авторы, верно, указывают, что при условии неудовлетворительного материального положения и ограниченных возможностей самореализации вышеназванные факторы становятся условиями для экстремистских проявлений.

В настоящее время экстремистская деятельность представляет собой одну из наиболее опасных угроз безопасности государства. Согласно данным статистики, на территории России в январе – декабре 2012 года зарегистрировано 637 преступлений террористического характера (+2,4%) и 696 преступлений экстремистской направленности (+11,9%). В январе – декабре 2012 года с использованием оружия совершено 7,5 тыс. преступлений (+11,4%). Наибольшее количество зарегистрированных преступлений данной категории отмечается в Республике Дагестан, Екатеринбургской области, г. Санкт-Петербурге, Московской области, г. Москве [7].

В Уральском Федеральном округе в 2012 году зарегистрировано 49 таких преступлений, рост в сравнении с АППГ составил 5,5 %, расследовано 58 уголовных дел (рост с АППГ 70,6 %), направлено в суд с обвинительным заключением, обвинительным актом 50 уголовных дел (рост с АППГ 47,1 %). Наибольшее число преступлений в округе зарегистрировано в Челябинской области – 14 (-22 %), в Свердловской области – 15 (+36,4 %), в Тюменской области – 8 (+33,3 %), в ХМАО – 4 (-20 %), в ЯНАО – 1 (уровень прошлого года). По данным МВД России, более 90 % экстремистских организаций, в том числе и запрещенных, со-

ставляют молодые люди в возрасте до 30 лет. Они совершают 80 % преступлений экстремистской направленности [4].

В Курганской области в 2012 году было зарегистрировано 7 преступлений экстремистской направленности, рост в сравнении с АППГ составил 16,7 %. Так, в феврале 2011 года в Курганской области было возбуждено уголовное дело по ч. 1 ст. 282 УК России по факту нанесения экстремистских призывов на здании школы в г. Кургане. Установлено лицо, совершившее данное преступление. Им является житель г. Кургана, не имеющий места работы и учебы. Данному лицу было назначено наказание в виде исправительных работ сроком на 100 часов. Известны случаи возбуждения уголовных дел по статье 282 УК РФ за экстремистские высказывания в сети Интернет. Так, в марте 2011 года по Курганской области было возбуждено уголовное дело по ч. 1 ст. 282 УК России по факту размещения на интернет-сайте «В контакте» электронной версии книги «Удар Русских богов», признанной экстремистской. Установлено лицо, совершившее преступление. Осужденный был приговорен к 160 часам обязательных работ [2].

Обращает на себя внимание тот факт, что, наиболее незащищенными перед противостоянием экстремизму оказались школьники, молодежь, поскольку их духовно-ценностные ориентиры находятся в стадии формирования, вследствие чего они оказываются более восприимчивыми к влиянию экстремизма и агрессии. Поэтому именно за счет молодежи пополняются асоциальные молодежные организации экстремистской направленности. Лидеры экстремистского движения проводят продуманную деструктивную идеологию, направленную на молодежь, в то время как в стране отсутствует продуманная, взвешенная молодежная политика. Молодые люди, оказавшись вовлеченными в экстремистскую деятельность, начинают пренебрежительно относиться к требованиям закона, к правилам поведения, действующим в обществе, в результате совершают действия противоправного характера. Не случайно В. В. Путин, выступая на ежегодной коллегии МВД РФ, указал на необходимость «Самым жестким образом пресекать деятельность экстремистских организаций, оперативно реагировать на любые экстремистские проявления, от кого бы они ни исходили», и далее продолжил президент «ни одна экстремистская выходка не должна оставаться безнаказанной» [3].

Важное значение в противодействии экстремизму сыграло введение Федерального закона «О противодействии экстремистской деятельности» № 114-ФЗ) в котором были раскрыты основные понятия и термины, а также основные принципы и направления противодействия экстремистской деятельности,

законодательно закреплена уголовная и административная ответственность за данные противоправные деяния.

Однако, приняв Закон и усилив работу правоохранительных органов, невозможно решить проблему распространения экстремистской идеологии.

Среди мер, направленных на предупреждения экстремизма в молодежной среде важное место принадлежит решению социальных проблем: рост доходов населения; решение проблемы занятости, досуга молодежи; развитие культурных и образовательных сфер деятельности; идеологическое и патриотическое воспитание подрастающего поколения и др. В настоящее время в обществе принимаются меры направленные на улучшение жизни населения: внедряются нацпроекты в области строительства доступного жилья, образования, медицины и др.

В то же время для повышения эффективности противодействия экстремизму этих мер явно недостаточно, необходим системный, комплексный подход к её решению. Комплексность заключается в системном воздействии на сознание подростка. В состав такой системы наряду с органами государственной власти должны входить образовательные учреждения, просветительские организации, средства массовой информации другие социальные институты. Учреждения общего образования в равной мере как учреждения профессионального образования направляют свою деятельность на проведение разъяснительной работы среди школьников, родителей, об опасности идеологии экстремизма, что в конечном итоге преследует цель сформировать осмысленное негативное отношение ко всем видам экстремизма. В тоже время в современных условиях возрастает необходимость организационно–педагогической поддержки детско-юношеского движения позитивной направленности, которая поможет в самореализации подростков.

В целях формирования толерантного сознания и профилактики экстремизма в молодежной среде важным направлением становится научение их умению познать самих себя, умению конструктивно и толерантно отстаивать свою позицию, с уважением и пониманием относится к многонациональным традициям и культурам.

С этой целью работа проводится как на государственном, так и на региональном уровнях. В частности на территории Курганской области принята и реализуются целевая комплексная программа «Дети Зауралья», «Межведомственная комплексная программа гармонизации межэтнических и межконфессиональных отношений и профилактики проявлений экстремизма в Курганской области на 2011–2013 годы». В рамках действующих областных программ ежегодно проводятся тематические

месячники и декады «Человек и закон», «Международный день толерантности» в общеобразовательных учреждениях и учреждениях профессионального образования [2].

В целях повышения правовой грамотности и формирования толерантного сознания в детской и молодежной среде в образовательных учреждениях работа ведется по следующим направлениям.

1. Реализация целевых воспитательных программ по толерантному и духовно-нравственному воспитанию. Так, в Курганской области реализуются целевые воспитательные программы по профилактике экстремизма и ксенофобии: «Познай себя», «В гармонии с миром», «Ценности мира», «Жизнь в многоликом мире», направленные на проявление гражданской позиции молодежи, гражданско-правовой культуры, толерантного сознания. В ФГБОУ ВПО Шадринском государственном педагогическом институте, разработаны и действуют целевые воспитательные программы по воспитанию толерантного сознания и профилактике экстремизма среди студентов «Жить в мире с собой и другими», «Истоки экстремизма и формы его проявления», «Юридическая ответственность за действия экстремистского характера в России и в странах ближнего и дальнего зарубежья», «Идеологический экстремизм». Студенты ШГПИ вовлечены в проектирование форм реабилитации социально дезадаптированных лиц как одного из направлений профилактики экстремизма [5].

2. Межведомственный подход к организации воспитания детей и взаимодействию с родителями. Важными направлениями работы являются проведение с учащимися конкурсов, диспутов на темы правовой культуры и толерантности, а так же разъяснительной работы об ответственности за проявление экстремизма.

3. Повышение уровня готовности учителей к деятельности по воспитанию толерантного сознания и предупреждению экстремизма. Так, в ФГБОУ ВПО ШГПИ с этой целью для будущих педагогов читаются курсы по выбору с такой тематикой, как «Формирование мировоззренческих позиций молодежи в условиях многополярного мира», «Профилактика безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних», «Гражданские права и свободы несовершеннолетних и предупреждение их нарушений» и др.

4. Включение в содержание учебных предметов тем по предупреждению экстремистских проявлений, формирование законопослушного толерантного поведения обучающихся. С этой целью в образовательных учреждениях в рамках курса «Обществознание» изучается модуль «Право». Преподавание

данного курса направлено на повышение уровня правовой культуры, правового сознания, успешную социализацию учащихся. Их учат принимать решения и формируют готовность нести ответственность за их последствия. Свой вклад в решении данной проблемы вносят студенты факультета истории и права ФГБОУ ВПО «ШГПИ». В период прохождения практики они проводят среди учащихся образовательных учреждений дебаты на правовые и нравственные темы, интеллектуально-познавательные игры, конкурсы, акции по следующей тематике: «Права человека», «Основы нравственного и правового воспитания», «Избирательное право», «Проблемы правовой культуры», «Основы религиозных культур и светской этики», «Я и политика» и др. С целью пропаганды духовно-нравственных ценностей и традиций народов, как средства противодействия распространению экстремизма в образовательных учреждениях проводятся фестивали народов мира, различного рода акции.

5. Организация системы мониторинга экстремизма. Формирование системы мониторинга экстремизма является важной предпосылкой организации комплексной деятельности в сфере противодействия экстремистской деятельности.

6. Организация социально полезной досуговой занятости молодежи. Досуговая деятельность обучающихся и студентов направлена на социальное проектирование, расширение волонтерского движения, участие в акциях, конкурсах и др. Так, на базе «ШГПИ» волонтерами традиционно проводятся социально значимые акции, направленные на оказание поддержки и помощи ветеранам войны и труда, воспитанникам детских домов, людям пожилого возраста, бездомным животным и др. В марте 2013г. в ШГПИ прошла Международная очно-заочная научно-практическая конференция «Психолого-педагогические и правовые аспекты предупреждения экстремизма и ксенофобии в молодежной среде». В процессе работы конференции состоялся обмен опытом, были выработаны рекомендации по совершенствованию работы в данном направлении.

7. Популяризация военно-патриотического воспитания. В рамках данного направления в ШГПИ проводятся различного рода акции, такие как «Спасибо», «1000 свечей», приуроченные к празднованию Дня Победы. Тематические спектакли, проводимые в рамках празднования 9 Мая. Ежегодно студенты факультета истории и права выезжают на Всероссийские Вахты Памяти и проводят работу среди учащихся школ с целью сохранения памяти об участниках ВОВ и др.

8. В средствах массовой информации социальная реклама не должна провоцировать разжигание экстремизма и терроризма.

Обобщая вышесказанное, можно сделать вывод о необходимости системного, комплексного подхода к организации профилактических мероприятий, направленных на нейтрализацию экстремистской деятельности. Деятельность социальных институтов, включая органы государственной власти, образовательные учреждения, просветительские организации, средства массовой информации и др. должна быть, направлена на своевременное выявление и устранение причин и условий, способствующих осуществлению экстремистской деятельности. Важным направлением должно стать выстраивание новой стратегии управления межнациональными отношениями, миграционной и молодежной политикой, повышение уровня готовности специалистов к деятельности по воспитанию у молодежи толерантного сознания, в части расширения знаний в области психологии, религии, права и педагогики.

Библиографический список

1. Васильев Э. А., Демковец О. В., Тасиц Д. А. Характеристика каналов и источников финансирования террористических и экстремистских организаций, действующих в Российской Федерации // Сб. мат-лов круглого стола «Особенности противодействия терроризму на современном этапе развития общества». – М. : ВНИИ МВД России, 2007. – С. 34–38.
2. Конференция по предупреждению экстремизма // Управление по социальной политике Курганской области. URL: http://www.social.kurganobl.ru/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=83&Itemid=93 (дата обращения 24.02.2013).
3. Путин: политконкуренция необходима, а экстремизм надо жестко пресекать // РИА «Дагестан»: республиканское информационное агентство. URL: <http://www.riadagestan.ru/news/2013/2/8/150634/> (дата обращения 24.02.2013).
4. Российская газета. – 24.05.2011.
5. Филиппова Т. В., Сидоров С В. Создание координационного центра реабилитации и социальной адаптации для выпускников пенитенциарных учреждений при органах местного самоуправления // Детство, отрочество и юность в контексте научного знания : мат-лы II междунар. науч.-практ. конф. 25-26 апреля 2012 года. – Пенза – Ереван – Шадринск : Науч.-изд. центр «Социосфера», 2012. – С. 60–67.
6. Смагина А. В., Сопун Д. И. Причины распространения экстремизма в России // Российский следователь. – №8. – 2012. – С. 35.
7. Состояние преступности – январь – декабрь 2012 года // МВД РФ. URL: <http://mvd.ru/presscenter/statistics/reports/item/804701/> (дата обращения 24.02.2013).
8. Чупров В. И., Зубок Ю. А. Социология молодежи: учебник. – М. : Норма: Инфра-М, 2011. – С. 264.

ЗНАЧЕНИЕ КОДЕКСА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЭТИКИ СОТРУДНИКА ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ В ВОСПИТАНИИ ЛИЧНОГО СОСТАВА ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ

В. С. Бялт

**Санкт-Петербургский университет МВД России,
г. Санкт-Петербург, России**

Summary. The article examines the importance of professional and moral education of the employees of the internal Affairs bodies in the aspect of the accepted Code of ethics. While analyzing the meaning of this Code, the author formulates and proves a number of proposals aimed at enhancing the effectiveness of educational work among the personnel of the bodies of internal Affairs.

Key words: professional ethics; morality; morality; education; the bodies of internal affairs.

Современные социально-экономические условия отводят особую роль поиску и разработке адекватных специфике правоохранительной деятельности направлений и способов работы с личным составом. Важнейшее место среди них занимает профессиональная этика, как основа нравственных отношений в правоохранительной деятельности. Высокий уровень профессионально-нравственных качеств сотрудников органов внутренних дел является важнейшей составляющей их профессиональной подготовленности и особым свойством личности. В то же время, к сожалению, приходится констатировать, что в органах внутренних дел еще имеются случаи проявления у сотрудников нравственной незрелости, неуважительного отношения к гражданам, элементарного несоблюдения действующих в обществе норм морали. Все это в определенной мере обусловлено нивелированием в обществе значения морально-нравственных норм. Не случайно В. В. Путин в Послании Президента России Федеральному Собранию Российской Федерации 2012 года подчеркнул, что «... в 1990-е годы были утрачены многие нравственные ориентиры. Эта утрата выразилась в равнодушии к общественным делам, в терпимости к коррупции» [1]. Соответственно с этим вопросы, связанные с формированием профессионально-нравственных качеств у сотрудников органов внутренних дел, являются на сегодняшний день весьма актуальными.

Воспитательная работа в органах внутренних дел проводится по следующим основным направлениям: патриотическое воспитание, профессионально-нравственное воспитание и правовое воспитание [3, п. 28]. Профессионально-нравственное воспитание развивает у сотрудников представления о нрав-

ственных основах службы в органах внутренних дел, формирует знания профессионально-этических требований к поведению на службе и в быту, взаимоотношениям в служебном коллективе и вырабатывает устойчивые навыки соблюдения профессионально-этического стандарта антикоррупционного поведения. Реализации данного направления, несомненно, будет способствовать изучение сотрудниками и применение на практике норм Кодекса профессиональной этики сотрудника органов внутренних дел Российской Федерации [2] (далее – Кодекса).

Кодекс включает в себя 7 глав, 28 статей и затрагивает вопросы, связанные с нравственными основами службы в органах внутренних дел, профессионально-этическими правилами поведения сотрудников, культурой речи, профессионально-этическим стандартом антикоррупционного поведения и др.

Кодекс в удобной и доступной форме содержит конкретные рекомендации, как должен вести себя сотрудник в определенных ситуациях, для того чтобы сохранить и приумножить авторитет органов внутренних дел среди населения. Следует отметить, что принятие Кодекса, бесспорно, послужило созданием нравственного ориентира для сотрудника органов внутренних дел и определенного эталона поведения во взаимоотношениях с гражданами, коллегами, подчиненными и руководством. Но одно только принятие указанного документа не решит всех проблем в области профессионально-нравственного воспитания личного состава органов внутренних дел. Кроме этого нормы Кодекса необходимо соответствующим образом довести до личного состава, разъяснить их, убедить в необходимости и целесообразности следования им, а также сформировать устойчивую привычку их соблюдения.

По нашему мнению это можно реализовать следующим образом:

– постоянное изучение и повторение норм Кодекса в рамках правовой подготовки сотрудников органов внутренних дел [4, п. 77];

– принципиальное ужесточение к соблюдению норм Кодекса руководителями и командирами как субъектами воспитательной работы, на поведение которых должны ориентироваться рядовые сотрудники органов внутренних дел;

– оформление наглядной информации, стендов, плакатов, раскрывающих основные положения Кодекса в органах внутренних дел с размещением их в наиболее доступных для ознакомления местах.

При проведении с сотрудниками органов внутренних дел правовой подготовки, на наш взгляд, целесообразно увеличить количество часов, предусмотренное для ознакомления с норма-

ми Кодекса. Без сомнения, сотрудник должен знать нормы федерального законодательства, положения подзаконных нормативных правовых актов, ведомственные приказы для того чтобы эффективно выполнять свои должностные обязанности. Однако, если сотрудник будет прекрасно образован юридически, а вести себя в обществе будет совсем неподобающим образом, то весь эффект от его возможно высокой профессиональной деятельности померкнет от нанесенного ущерба авторитету всей системы МВД России, представителем которой он является.

Кроме того, как нам представляется, следует усовершенствовать систему приема зачетов у личного состава органов внутренних дел по знанию Кодекса. Если подходить к этой процедуре формально и не принципиально, то весь смысл от обучения сотрудников будет заключаться в виде оформления документов, свидетельствующих о проведенных мероприятиях, а своей настоящей цели данные занятия не достигнут. Полагаем, что в процессе принятия указанных зачетов следует экзаменаторам в большей степени проявлять требовательность и принципиальность, а также в качестве мотивации привлекать к дисциплинарной ответственности сотрудников, не сдавших зачет по знанию норм Кодекса.

Также с нашей точки зрения было бы целесообразно для повышения эффективности занятий по изучению сотрудниками норма Кодекса привлекать на данные занятия сотрудников аппаратов по работе с личным составом и профессорско-преподавательский состав образовательных учреждений МВД России. Сотрудники аппаратов по работе с личным составом могли бы акцентировать внимание на практической составляющей применения норм Кодекса, поскольку зачастую им самим приходится проводить служебные проверки по нарушению служебной дисциплины сотрудниками органов внутренних дел, а представители образовательных учреждений смогли бы обосновать необходимость и целесообразность следования нормам Кодекса в теоретико-правовом и научном аспектах.

Подводя итог вышесказанному, надлежит отметить следующее:

– Кодекс играет существенную роль в деле воспитания личного состава органов внутренних дел и, безусловно, способствует формированию у сотрудников необходимых профессиональных и нравственных качеств;

– применение в практической деятельности органов внутренних дел норм Кодекса позволяет повысить эффективность реализации такого направления воспитательной работы в органах внутренних дел как профессионально-нравственное воспитание;

– по нашему мнению, в рамках совершенствования воспитательной работы в органах внутренних дел необходимо следующее: увеличить количество занятий с сотрудниками по изучению норм Кодекса; исключить формализм при проведении данных занятий; усилить требовательность руководителей и командиров при приеме зачетов у сотрудников по знанию норм Кодекса; в большем объеме привлекать для проведения указанных занятий сотрудников аппаратов по работе с личным составом, а также профессорско-преподавательский состав образовательных учреждений системы МВД России.

Библиографический список

1. Послание Президента РФ Федеральному Собранию Российской Федерации от 12 декабря 2012 года // Российская газета. – № 287. – 13 декабря 2012 года.
2. Кодекс профессиональной этики сотрудника органов внутренних дел Российской Федерации: утвержден Приказом МВД России от 24 декабря 2008 года № 1138.
3. Руководство по морально-психологическому обеспечению оперативно-служебной деятельности органов внутренних дел Российской Федерации: утверждено Приказом МВД России от 11 февраля 2010 года № 80.
4. Порядок организации подготовки кадров для замещения должностей в органах внутренних дел Российской Федерации: утвержден Приказом МВД России от 3 июля 2012 года № 663.

ПРЕСТУПНОЕ СООБЩЕСТВО: АНАЛИЗ РОССИЙСКОГО И ЗАРУБЕЖНОГО УГОЛОВНОГО ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВА

В. Левашова, Д. Б. Казанцева, О. В. Безрукова
Пензенский государственный университет,
г. Пенза, Россия

Summary. This paper analyzes the concept, features a criminal community (criminal organization) performed a comparative study of the legal norms of the Russian criminal law and some foreign acts in the determination of the particular criminal prosecution for the offense under these forms of participation.

Key words: criminal organization; norms; of the Russian criminal law; foreign acts.

Преступное сообщество (преступная организация) представляет собой наиболее опасную форму соучастия и уголовно-правовую форму выражения организованной преступности, которая закреплена в Уголовном кодексе Российской Федерации (далее по тексту – УК РФ).

Согласно ч. 4 ст. 35 УК РФ, преступным сообществом (преступной организацией) признается «сплоченная организованная группа (организация), созданная для совершения тяжких или особо тяжких преступлений, либо объединение организованных групп, созданное в тех же целях» [2].

Судебная практика наиболее точно раскрывает правовую природу преступного сообщества (преступной организации). Так, в Постановлении Пленума Верховного Суда РФ от 10 июня 2010 года № 12 «О судебной практике рассмотрения уголовных дел об организации преступного сообщества (преступной организации) или участия в нем (ней)» (далее по тексту – Постановление Пленума Верховного Суда РФ от 10 июня 2010 года № 12) [3] разъясняются положения ч.4 ст. 35 УК РФ. В частности, согласно данному судебному акту «... уголовная ответственность наступает за создание преступного сообщества (преступной организации) либо за руководство сообществом (организацией) или входящими в него (нее) структурными подразделениями, а также за участие в нем (ней), имея в виду, что организованная преступность в ее различных проявлениях посягает на общественную безопасность, жизнь и здоровье граждан, собственность, нарушает нормальное функционирование государственных, коммерческих и иных организаций и общественных объединений». Постановление Пленума Верховного Суда РФ от 10 июня 2010 года № 12 конкретизирует: «...преступное сообщество (преступная организация) отличается от иных видов преступных групп, в том числе от организованной группы, более сложной внутренней структурой, наличием цели совместного совершения тяжких или особо тяжких преступлений для получения прямо или косвенно финансовой или иной материальной выгоды, а также возможностью объединения двух или более организованных групп с той же целью. ... Преступное сообщество (преступная организация) может осуществлять свою преступную деятельность либо в форме структурированной организованной группы, либо в форме объединения организованных групп, действующих под единым руководством. При этом закон не устанавливает каких-либо правовых различий между понятиями «преступное сообщество» и «преступная организация».

Вышеобозначенное подтверждает вывод о том, что законодателю не удалось сформулировать четких отграничительных признаков между понятиями «преступное сообщество» и «преступная организация». Данное создает серьезные трудности в правоприменительной деятельности.

Зарубежная уголовно-правовая практика в части определения понятия, признаков преступного сообщества и отграничения данной формы соучастия от преступной организации бо-

лее последовательна. Обращает внимание, что уголовное законодательство отдельных стран предусматривают наличие самостоятельных разделов, глав, статей, которые регулируют вопросы уголовной ответственности преступного сообщества и преступной организации.

Так, в Модельном Уголовном кодексе стран СНГ преступное сообщество рассматривается как «... сплоченное объединение организованных преступных групп с целью получения незаконных доходов (ч. 4 ст. 38)».

Отдельные зарубежные акты характеризуют преступное сообщество с позиции количественного компонента. В частности, Уголовный кодекс Италии предусматривает ответственность за создание объединения мафиозного типа, акцентируя внимание на минимальном количестве субъектов – три лица (ст. 416 и 416.2).

Уголовный кодекс Китайской Народной Республики преступным сообществом признает создание тремя или более лицами устойчивой преступной группы для совместного осуществления преступлений (ч. 2 ст. 26).

Особый интерес в Уголовном кодексе Италии вызывают статьи о преступных объединениях (416 – 416.3). В частности, статья 416.2 «Объединение мафиозного типа» закрепляет:

«1. Любой участник мафиозного объединения, состоящего из 3-х или более человек, подлежит наказанию в виде тюремного заключения в одиночной камере на срок от 3 до 6 лет.

2. Те, кто предлагают, осуществляют управление или организуют мафиозное объединение, подлежат наказанию уже только за совершение указанных действий в виде тюремного заключения на срок от 4 до 9 лет.

3. Объединение считается мафиозным, когда его участники для совершения правонарушений используют угрозы и взаимное обязательство и круговую поруку, проистекающие из ассоциативных связей, для совершения преступлений, для прямого или косвенного захвата управления или приобретения контроля над экономической деятельностью, над концессиями, полномочиями, подрядами и общественными службами и для получения незаконных доходов или выгод для себя или для других, а также препятствуют свободному волеизъявлению на выборах с целью получения голосов в свою пользу или в пользу третьих лиц.

4. Если мафиозное объединение становится вооруженным, то его участники подлежат наказанию в виде тюремного заключения на срок от 4 до 10 лет за совершение преступления, предусмотренного ч. 1 настоящей статьи, и на срок от 5 до 15 лет

за совершение преступления, предусмотренного ч. 2 настоящей статьи.

5. Преступное объединение считается вооруженным, если его члены используют, носят или хранят оружие или взрывчатые вещества для достижения целей мафиозного объединения.

6. Если экономическая деятельность, которую члены мафиозного объединения намереваются осуществлять или контролировать, финансируется, полностью или частично, за счет средств, сырья или доходов, полученных от совершения правонарушений, то наказание подлежит увеличению на 1/3 от половины наказания, предусмотренного в части настоящей статьи.

7. По отношению к осужденным всегда обязательна конфискация предметов, которые служат или были использованы для совершения преступления, и предметов, являющихся ценной, продуктом, доходом или которые могут быть использованы в дальнейшем (теряют право, кроме того, лицензии полиции, торговли, бирж и т.д., если осужденный имеет таковые)».

Вышеобозначенная норма в теории уголовного права Италии позволяет сформулировать следующее определение понятия «мафиозное объединение». «Мафиозное объединение – это состоящая из трех и более лиц и основанная на отношениях круговой поруки и взаимного обязательства ассоциация, деятельность которой направлена на извлечение незаконной прибыли путем совершения правонарушений, сопровождающихся угрозами и запугиванием как основными способами достижения цели».

В Уголовном кодексе КНР одновременно используются два термина: в Общей части говорится о преступном сообществе, а в Особенной – о преступной организации. Так, статья 294 УК КНР гласит: «Создание, руководство и активное участие в организации нелегального характера, методами насилия, угроз и иными методами организованно осуществляющей противозаконную преступную деятельность, узурпирующей власть в своих руках, творящей зло, угнетающей и калечащей народ, наносящей серьезный вред экономическому и общественному устройству, – наказывается лишением свободы на срок до 3 лет, краткосрочным арестом, надзором или лишением политических прав». «Члены зарубежной организации нелегального характера, осуществляющие набор членов организации на территории КНР, – наказываются лишением свободы на срок от 3 до 10 лет». «Работники государственных органов, оказывающие покровительство организации нелегального характера или попустительствующие ведению организацией нелегального характера противозаконной преступной деятельности, – наказываются лишением свободы на срок до 3 лет, краткосрочным арестом или

лишением политических прав; при отягчающих обстоятельствах - наказываются лишением свободы на срок от 3 до 10 лет».

Нормы о преступном сообществе (преступной организации) в УК РФ по своей юридической технике в отдельных чертах превосходят аналогичные положения зарубежного законодательства. Как ранее было отмечено, в УК РФ используются одновременно два термина: преступное сообщество и преступная организация, которые, следуя букве закона, равнозначны. Подобная ситуация в теории и в правоприменительной практике нередко приводит к нежелательной путанице. Наконец, и это, пожалуй, главное, в понятии преступного сообщества (преступной организации) по УК РФ отсутствует качественная определенность, которая дала бы критерии принципиального отличия данной формы соучастия от других, в первую очередь - от организованной группы.

Учитывая законодательный опыт других стран, представляется возможным обогатить нормы российского УК о преступном сообществе следующими положениями:

1) отразить криминологическую специфику строения преступного сообщества (преступной организации); четко сформулировать цели и мотивы преступной деятельности (угрозы, подчинение и др.);

2) определить количественный состав преступного сообщества (преступной организации) (с учетом реалий уголовного судопроизводства, в ходе которого не всегда удается доказать членство в сообществе (организации) каждого обвиняемого);

3) расширить целевой признак деятельности преступного сообщества (преступной организации).

Библиографический список

1. Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12.12.1993) (с учетом поправок, внесенных Законами РФ о поправках к Конституции РФ от 30.12.2008 № 6-ФКЗ, от 30.12.2008 № 7-ФКЗ) // Собрание законодательства РФ. – 2009. – № 4. – Ст. 445.
2. Уголовный кодекс Российской Федерации от 13 июня 1996 года № 63-ФЗ (ред. от 05.04.2013) // Собрание законодательства РФ. – 1996. – № 25. – Ст. 2954.
3. Постановление Пленума Верховного Суда РФ от 10 июня 2010 года № 12 «О судебной практике рассмотрения уголовных дел об организации преступного сообщества (преступной организации) или участии в нем (ней)» // Российская газета. – 2010. – № 130. – 17 июня.

К ВОПРОСУ О СОУЧАСТИИ В УГОЛОВНОМ КОДЕКСЕ УКРАИНЫ

А. В. Сопляков, Д. Б. Казанцева, О. В. Безрукова
Пензенский государственный университет,
г. Пенза, Россия

Summary. The paper presents an analysis of the Criminal Code of Ukraine on the issue of participation of the Institute of the crime. We consider the following: types of partners, forms of participation: a group of individuals, a group of persons by prior conspiracy, an organized group, the criminal community (criminal organization).

Key words: types of accessories; forms of participation: a group of individuals; a group of persons by prior conspiracy; an organized group; the criminal community (criminal organization); especially the criminal liability of accomplices.

Важной особенностью Уголовного кодекса Украины является закрепление самостоятельного раздела (разд.6), который регулирует вопросы соучастия в преступлении. Подобное свойство подчеркивает значимость института соучастия для украинского уголовного законодательства. Так, согласно Уголовному кодексу Украины соучастие – это «умышленное совместное участие нескольких субъектов преступления в совершении умышленного преступления» (ст. 26).

В рамках раздела 6 УК Украины регулируются следующие положения: виды соучастников (ст. 27 УК Украины); формы соучастия, особенности уголовной ответственности соучастников преступления, институт добровольного отказа от преступления.

Статья 27 УК Украины гласит: «соучастниками преступления, наряду с исполнителем, являются организатор, подстрекатель и пособник».

Исполнителем, равно как и соисполнителем является лицо, которое в соучастии с другими субъектами преступления непосредственно или путем использования других лиц, в соответствии с законом не подлежащих уголовной ответственности за совершенное, совершило преступление, предусмотренное УК Украины.

Организатором является лицо, которое организовало совершение преступления (преступлений) или руководило его (их) подготовкой либо совершением. Также под понятие «организатор преступления» будут подходить действия лица, которое создало организованную группу либо преступную организацию или которое руководит ею, или действиями лица, направленных на финансирование либо на организацию сокрытия пре-

ступной деятельности организованной группы или преступной организации.

Подстрекать, согласно УК Украины – это лицо, которое уговором, подкупом, угрозой, принуждением или иным образом склонило другого соучастника к совершению преступления.

Пособником, согласно украинскому уголовному законодательству выступает лицо, которое советами, указаниями, предоставлением средств либо орудий или устранением препятствий содействовало совершению преступления другими соучастниками, а также лицо, заранее обещавшее скрыть преступника, орудия либо средства совершения преступления, следы преступления либо предметы, добытые преступным путем, приобрести либо сбыть такие предметы или иным образом содействовать сокрытию преступления.

Согласно ч.6 ст. 27 УК Украины не будет являться соучастием не обещанное заранее сокрытие преступника, орудий и средств совершения преступления, следов преступления либо предметов, добытых преступным путем, или приобретение либо сбыт таких предметов. Также, не является соучастием обещанное до завершения совершения преступления несообщение о достоверно известном подготавливаемом или совершаемом преступлении. Такие лица подлежат уголовной ответственности лишь в случаях, когда совершенное ими деяние содержит признаки иного преступления.

Формами соучастия по УК Украины выступают: группа лиц, группа лиц по предварительному сговору, организованная группа или преступная организация. Так, преступление признается:

- совершенным группой лиц, если в нем принимали участие несколько (два или более) исполнителей без предварительного сговора между собой.

- совершенным по предварительному сговору группой лиц, если его совместно совершили несколько лиц (два или более), которые заранее, т.е. до начала преступления, договорились о совместном его совершении.

- совершенным организованной группой, если в его приготовлении или совершении участвовало несколько лиц (три и больше), которые предварительно организовались в устойчивое объединение для совершения этого и другого (других) преступлений, объединенных единым планом с распределением функций участников группы, направленных на достижения этого плана, известного всем участникам группы.

- совершенным преступной организацией, если оно совершено устойчивым иерархическим объединением нескольких лиц (пять и более), члены которого или структурные части которого по предварительному сговору организовались для сов-

местной деятельности с целью непосредственного совершения тяжких или особо тяжких преступлений участниками этой организации или руководства или координации преступной деятельности других лиц, или обеспечения функционирования как самой преступной организации, так и других преступных групп.

В УК Украины регламентирована уголовная ответственность соучастников. В частности:

– исполнитель, соисполнитель подлежит уголовной ответственности по статье Особенной части УК Украины, предусматривающей совершенное им преступление;

– организатор, подстрекатель и пособник подлежат уголовной ответственности по соответствующей части статьи, регулирующей общие положения соучастников преступления (ст. 27 УК Украины) и соответствующей статье (части статьи) Особенной части УК Украины, которая предусматривает преступление, совершенное исполнителем.

При этом, на квалификацию влияют признаки, характеризующие личность каждого соучастника преступления и, данные обстоятельства ставятся в вину конкретному соучастнику. Другие обстоятельства, отягчающие ответственность и предусмотренные в статьях Особенной части УК Украины в качестве признаков преступления, влияющих на квалификацию действий исполнителя, ставятся в вину лишь соучастнику, осознававшему эти обстоятельства.

Если совершено исполнителем неоконченное преступление другие соучастники подлежат уголовной ответственности за соучастие в неоконченном преступлении.

Не будут подлежать уголовной ответственности соучастники за деяние, совершенное исполнителем, если оно не охватывалось их умыслом.

В статье 30 УК Украины предусмотрены особые правила уголовной ответственности организаторов, участников организованной группы и преступной организации. Так:

– организатор организованной группы или преступной организации подлежит уголовной ответственности за все преступления, совершенные организованной группой или преступной организацией, если они охватывались его умыслом.

– другие участники организованной группы или преступной организации подлежат уголовной ответственности за преступления, в подготовке или совершении которых они участвовали, независимо от той роли, которую выполнял в преступлении каждый из них.

В УК Украины законодательно закреплён институт добровольного отказа соучастников от преступления (ст. 31). Так, при добровольном отказе от совершения преступления исполнитель

(соисполнитель) не подлежит уголовной ответственности. При этом, другие соучастники подлежат уголовной ответственности за приготовление к преступлению или покушение на преступление, от совершения которого добровольно отказался исполнитель. Не подлежат уголовной ответственности при добровольном отказе организатор, подстрекатель или пособник, если они предотвратили совершение преступления или своевременно уведомили соответствующие органы государственной власти о готовящемся или совершаемом преступлении. Добровольным отказом пособника является также непредоставление им средств либо орудий совершения преступления или неустранение препятствий совершению преступления. При добровольном отказе кого-либо из соучастников исполнитель подлежит уголовной ответственности за приготовление к преступлению или за покушение на преступление, в зависимости от того, на какой из этих стадий его деяние было прекращено.

Представленный анализ УК Украины констатирует значимость, как закрепления, так и разъяснения вопросов, связанных с соучастием.

Библиографический список

1. Уголовный кодекс Украины // <http://meget.kiev.ua/kodeks/ugolovniy-kodeks/razdel-6/> : Кримінальний кодекс України. Верховна Рада України; Кодекс України, Кодекс, Закон від 05.04.2001 № 2341-III (Документ 2341-14, чинний, поточна редакція — Редакція від 18.05.2013, підстава 221-18 (Увага Остання подія — Редакція відбудеться 01.01.2014, підстава 5288-17) // <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show>

VI. ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО И ФИЗИОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ

СОТРУДНИЧЕСТВО ПСИХОЛОГОВ И ПЕДАГОГОВ В ПРОЦЕССЕ УКРЕПЛЕНИЯ АДАПТАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА УЧАЩИХСЯ

А. Н. Леонтьева

**Сибирский государственный технологический
университет, Центр социально-психологической
помощи, г. Красноярск, Россия**

Summary. Experience and technology of dissemination psychological tools of creation health saving space among all the subjects of the educational space is presented in the article.

Key words: health saving space; socio-psychological maladjustment; the subjects of the educational space.

Сохранение здоровья субъектов образовательного процесса – сегодня одна из главных задач, стоящих перед системой образования. Основные трудности, с которыми сталкиваются психологи и педагоги на пути формирования здоровьесберегающего образовательного пространства – распространенность явлений социально-психологической дезадаптации учащихся.

Актуальность сотрудничества педагогов, психологов, и других субъектов образовательного пространства в создании стабильного здоровьесберегающего пространства на всех ступенях образования обусловлена значительным распространением дезадаптационных процессов среди учащихся разных групп и дефицитом своевременных личных обращений обучающихся, имеющих риски социально-психологической дезадаптации за квалифицированной психологической помощью, следствием подобной ситуации позднее несвоевременное выявление случаев дезадаптации.

Цель данной статьи – презентовать позитивный опыт и технологию распространения психологических инструментов создания здоровьесберегающего пространства среди всех субъектов образовательного пространства, позволяющих создать психологически насыщенную поддерживающую образовательную среду.

Все материалы статьи представляют собой разработки сотрудников Центра социально-психологической помощи Сибирского государственного технологического университета города Красноярска (далее Центр).

Наблюдающаяся сегодня ситуация распространения явлений дезадаптации обуславливает необходимость расширения действия инструментов, позволяющих формировать и укреплять здоровьесберегающий потенциал образовательной среды.

Признаками происходящей дезадаптации населения является высокий процент самоубийств; распространение явлений наркомании, алкоголизации, и других форм «ухода от жизни», например, игровой зависимости [3, с. 193].

В группе молодежи, в возрасте от 15 лет суицидальная смертность входит в «тройку» лидирующих причин смерти [1, с. 3]. О значении проблемы свидетельствует и тот факт, что сформированные дезадаптивные проявления, по данным Центра социологического исследования, отмечаются уже в младшем школьном возрасте. Так, в возрасте 11 лет, согласно исследованиям, уже отмечаются первые пробы наркопотребления [2, с. 1].

Приведенные примеры ярко демонстрируют, что в состоянии острого психологического кризиса для многих подростков единственным средством избавления от переживаний является своеобразный «уход» в «мир» зависимости. Человек всегда привносит в ситуацию, многое из своих взглядов, одни из которых являются рациональными и ведут к продуктивному поведению, другие – иррациональными, ведущими к саморазрушительному и асоциальному поведению [4, с. 25–26].

Распространена социально-психологическая дезадаптация и в студенческих группах (таблица 1, 2).

Таблица 1

Общее количество клиентов Центра социально-психологической помощи, прошедших психологическую диагностику на выявление уровня стресса (выборка 1-х, 4-5-х курсов)

№ п.п.	Год	Количество клиентов Центра, прошедших психологическую диагностику	Из них	
			1 курс	4-5 курс
1	2006	29	29	
2	2007	25	25	
3	2008	155	84	71
4	2009	147	58	89
5	2010	177	78	99
6	2011	275	67	208
7	2012	347	235	112

Таблица 2

Доля дезадаптированных студентов

№ п. п.	Год	Из них			
		1 курс		4-5 курс	
		Дезадаптированные, %	Успешно адаптированы, %	Дезадаптированные, %	Успешно адаптированы, %
	006	53 – успешно адаптированы 47 – дезадаптированы			
	007	53 – успешно адаптированы 47 – дезадаптированы			
	008	47,6	52,4	22,5	77,5
	009	55,2	44,8	27,0	73,0
	010	30,8	69,2	28,3	71,7
	011	35,8	64,2	14,9	85,1
	012	42,6	57,4	44,6	55,4

Отметим, что приведенные факты и результаты, полученные в ходе социологических и психологических исследований, фиксируют уже сформировавшуюся дезадаптацию, как состояние (кризис), в котором находится личность. Во многом, подобная ситуация – следствие несвоевременного обращения личности за психологической помощью. Причины этого могут быть различны: низкая психологическая грамотность, отсутствие информации о психологических центрах и службах, страх самораскрытия перед другим человеком (психологом), низкий уровень ответственности за решение собственных психологических проблем, списание причин стресса на внешние социальные факторы и другое.

Именно поэтому, в данной статье нас интересуют средства минимизации случаев несвоевременности обращения, то есть инструменты создания информационной, психологически насыщенной поддерживающей среды, укрепляющей адаптационный потенциал обучающихся, даже в тех случаях, когда они лично не обращаются к психологу:

– средства, минимизирующие риски дезадаптации (профилактические);

– средства, предупреждающие прогрессирование дезадаптации (поддерживающие, развивающие).

Так в частности, в процессе реализации Комплексной программы социально-психологической поддержки студентов и преподавателей в Сибирском государственном технологическом университете города Красноярска специалистами Центра в качестве инструментов создания стабильной здоровьесберегающей среды приоритетными были выбраны:

А) Инструменты непрямого формирования здоровьесберегающего пространства.

1. Систематические методические консультации преподавателей и других субъектов учебно-воспитательного процесса по актуальным вопросам профилактики адаптационных стрессов (первых курсов, выпускников), экзаменационных стрессов, коммуникативных стрессов в группах учащихся.

Консультации проводятся индивидуально. Преподаватели, кураторы, старосты студенческих групп обращаются с актуальными для них проблемами сплочения, конфликтных ситуаций, с которыми они сталкиваются в конкретных группах.

2. Ежегодно сотрудниками Центра публично презентуется отчет по анализу социально-психологического климата по факультетам и курсам на основе анализа результатов психологических диагностик и консультаций. Выделяются приоритетные направления укрепления здоровьесберегающего пространства.

3. Подготовка и распространение методических материалов об актуальности проведения, темах, технологии реализации профилактических мероприятий, рекомендаций по планированию и графику их проведения.

Б) Инструменты активного формирования здоровьесберегающего пространства.

Многим психологическим инструментам создания пространства, содействующего укреплению адаптационного потенциала: стрессоустойчивости, позитивного мышления и другие, психологи Центра активно обучают педагогов.

1. Ведутся курсы повышения квалификации, обучающие семинары, открытые лектории, которые направлены на формирование конкретных консультационных, диагностических, развивающих, профилактических навыков необходимых педагогам для оказания экстренной психологической поддержки учащимся, в случаях необходимости.

Так, в 2012 году была разработана программа дополнительного образования «Формирование психолого-педагогической поддержки дезадаптированной личности». В силу того, что формирование здоровьесберегающего пространства ведется специалистами различного профиля, в программе структурированы

наиболее безопасные методы психологической работы и для самого специалиста, и для его аудитории: методы консультативно-просветительского и развивающего характера.

В 2012 году полный курс обучения по данной программе прошли 30 человек, 60 человек приняли участие в открытых обучающих семинарах, разработанных на базе отдельных модулей программы.

2. Прямое участие психологов Центра в формировании положительного микроклимата в группах (диагностика, тренинги на сплочение и командообразование), реализуемое по запросам старост и кураторов групп.

3. Подготовка волонтеров в группах, способных оказать помощь педагогам в формировании и укреплении здоровьесберегающего пространства.

В) *Инструменты психологической поддержки субъектов формирования образовательной среды.*

1. Консультации преподавателей по личным вопросам.

2. Сеансы релаксаций для преподавателей, как индивидуально, так и в группах.

В своей работе сотрудники Центра и преподаватели вуза руководствуются нормативными документами: Приказ Минобразования РФ от 22.10.1999 № 636 «Об утверждении Положения о службе практической психологии в системе Министерства образования Российской Федерации»; Постановление Минтруда РФ от 27.09.1996 № 1 «Об утверждении Положения о профессиональной ориентации и психологической поддержке населения в Российской Федерации» (Зарегистрировано в Минюсте РФ 31.10.1996 № 1186; Приказ Минздрава РФ от 06.05.1998 № 148 «О специализированной помощи лицам с кризисными состояниями и суицидальным поведением» (вместе с «Положением об отделении «Телефон доверия», «Положением о кабинете социально-психологической помощи», «Положением об отделении кризисных состояний», «Методическими рекомендациями по организации региональной суицидологической службы»); Письмо Минобразования РФ от 27.06.2003 № 28-51-513/16 «О Методических рекомендациях по психолого-педагогическому сопровождению обучающихся в учебно-воспитательном процессе в условиях модернизации образования»; Решение Коллегии Минобразования РФ от 27.05.1997 № 6/1 «О стратегии воспитания и психологической поддержки личности в системе общего и профессионального образования» и Комплексной программой социально-психологической помощи студентам и преподавателям на 2012-2015 год.

В документах особо подчеркивается необходимость оказания психологической поддержки личности в адаптации к реальным жизненным условиям и снижении актуальности имеющихся у личности психологических проблем, оказании поддержки в преодолении кризисных ситуаций и предупреждении возникновения явлений дезадаптации.

Прямое сотрудничество психологов, педагогов и других субъектов образовательного процесса позволяет значительно оптимизировать и повысить эффективность мероприятий формирования здоровьесберегающего пространства и социально-психологической поддержки учащихся. Свидетельством формирования и развития информативного, психологически насыщенного образовательного пространства является ежегодное увеличение количества студентов обращающихся за квалифицированной психологической помощью в решении возникающих психологических проблем.

Библиографический список

1. Иванова А. Е., Сабгайда Т. П., Семенова В. Г., Антонова О. И. и др. Смертность российских подростков от самоубийств – М. : Детский фонд ООН (ЮНИСЕФ), ООО БЭСТ-Принт, 2011. – 132 с.
2. Концепция профилактики употребления психоактивных веществ в образовательной среде : Концепция профилактики употребления психоактивных веществ в образовательной среде // Федеральная служба Российской Федерации по контролю за оборотом наркотиков, Управление по Красноярскому краю. – URL: <http://www.gnk.krasnoyarsk.ru/images/stories/docs/2011-09-22.pdf>. Дата обращения: 29.01.2013.
3. Корель Л. В. Социология адаптаций: вопросы теории, методологии и методики. – Новосибирск : Наука, 2005. – 424 с.
4. Эллис А., Драйден У. Практика рационально-эмоциональной поведенческой терапии. 2-е изд. – СПб. : Издательство «Речь», 2002. – 352 с.

ИННОВАЦИОННЫЕ ИДЕИ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ ОЗДОРОВИТЕЛЬНОМУ ДЫХАНИЮ

Т.Г. Бездудная, Л.В. Гончарова, Е.А. Шестак
Детский сад комбинированного вида №4
«Колокольчик», г. Норильск, Красноярский край,
Россия

Summary. Innovation – obligatory part in training health-improvement respiration of childrens with common immaturity of speech. Main causes – climatic features of Far North region, availability of arbitrary control of breathing with 3–4 – summer age.

Key words: innovation; climate; control of breathing; successful use.

Процесс инновации, как процесс обновления образования, является обязательной частью в обучении оздоровительному дыханию детей с общим недоразвитием речи. В современном дошкольном образовательном учреждении, занимающемся инновационной деятельностью, просматриваются ростки будущего.

В основу нашей работы легла программа «Азбука дыхания» С. Н. Зинатулина, которую можно применять практически в каждом детском учреждении.

Нововведение (инновация – современный словарь иностранных языков 1993 г.) – комплексный процесс создания, распространения, внедрения и использования нового практического средства, метода, концепции и т. д. – новшества для удовлетворения человеческих потребностей [5].

Наша работа группируется по инновационному потенциалу усовершенствования, рационализации, видоизменения того, что имеет аналог или прототип (модификационные нововведения); новое конструктивное соединение элементов существующих методик, которые в новом сочетании ранее не применялись (комбинаторные нововведения).

Причиной применения в работе инновационного подхода являются суровые условия Крайнего Севера, которые оказывают отрицательное воздействие на здоровье детей. Таким образом, актуальность приобретает применение нововведений по оздоровительному дыханию и обучению детей навыкам гигиенической регуляции дыхания.

Причина инновационного подхода обусловлена тем, что дыхание – единственная физиологическая, вегетативная функция, доступная для произвольной регуляции уже с 3–4-летнего возраста. Как отмечают исследователи, навыки произвольной регуляции дыхания развиваются вместе с речью ребёнка уже в первые годы жизни, когда дыхание начинает изменяться в ответ на звуковой, мыслительный или речевой стимул.

В процессе обследования звукопроизношения детей с общим недоразвитием речи было выявлено, что большинство нарушений звуков обусловлено неумением детей управлять своим дыханием.

Для дошкольников с общим недоразвитием речи характерны различные несовершенства речевого дыхания. Приступить к тренировке речевого дыхания можно только после того, как у ребёнка развито физиологическое (диафрагмальное) дыхание.

Данная инновация подразумевает обучение дошкольников с общим недоразвитием речи правилам гигиены дыхания и навыкам его регуляции с целью оздоровления и коррекции речи.

Инновационная технология основана на формировании речевого дыхания, формировании устойчивой психологической установки на правильное выполнение регуляции дыхания, формировании навыков произвольной регуляции дыхания в покое и во время движения. Для достижения более высоких результатов работы обучение осуществляли с применением игровых технологий.

С использованием инновационной технологии у детей увеличилась длительность и плавность выдоха, появилось экономное и равномерное распределение выдыхаемого воздуха, увеличилось время задержки дыхания до 15 секунд. А также увеличился коэффициент здоровья в группе детей с нарушениями речи на 2 % по сравнению с прошлым годом.

Успешность нашей работы обеспечило сотрудничество с родителями. Осуществить взаимодействие и сделать сотрудничество более продуктивным помогла следующая работа:

1. Анкетирование с целью выявления уровня владения данной темой.
2. Предоставление консультаций по регуляции дыхания у детей с общим недоразвитием речи.
3. Предоставление буклетов по теме.

С педагогической технологией по регуляции дыхания у детей родители были ознакомлены в ходе проведения семинара-практикума «Функция дыхания, как общеоздоровительное средство и условие формирования правильной речи». Эта форма работы позволила не только познакомить родителей с основами технологии, но и приобрести практические умения в работе с детьми по формированию правильной речи. Родители овладели дыхательными упражнениями, которые способствуют увеличению резервных возможностей дыхательной системы, овладели игровыми формами способов регуляции дыхания, которые используют в индивидуальной работе с детьми.

Результативность работы отслеживалась по результатам анкетирования родителей группы детей с нарушениями речи на

начало работы с ними и после. Компетентность родителей в вопросах правильного дыхания на начало года составляла 20%, на конец года составила 80 %.

Теперь в нашем учреждении для профилактики заболеваний, связанных с дыхательной системой организма и профилактики нарушения речевого развития у детей массовых групп воспитателями дошкольного образовательного учреждения успешно используется данная инновационная система работы по правилам гигиены дыхания и навыкам его регуляции.

Библиографический список

1. Белая К. Ю. «Инновации в ДОУ» журнал «Справочник дошкольного воспитателя дошкольного учреждения». – №2. – февраль 2009.
2. Бреслав И. С. Как управляется дыхание человека. – Л., 1985.
3. Зинатулин С. Н. Организация и методика гигиенического обучения детей регуляции дыхания. – Архангельск, 1991.
4. Зинатулин С. Н. Планирование и конспекты занятий по обучению детей регуляции дыхания. – М., 2007.
5. Полонский В. М. Научно-педагогическая информация : словарь-справочник. – М. : Новая школа, 1995.
6. Хендрикс Г. Сознательное Дыхание. – Киев, 2003.

МЕХАНИЗМЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ КАК ОСНОВА ПСИХИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ЧЕЛОВЕКА

Ю. Б. Варанкина

НДОУ №138 ОАО «РЖД» г. Пермь, Россия

Summary. This article observes mechanisms of psychological protection which are used by people for a adaptation with the increased number of the external and internal conflicts is actual. The concept of psychological protection remains to one of the most important deposits of psychoanalysis in the theory of mental adaptation.

Key words: mechanisms of psychological protection; mental adaptation.

Чрезвычайно актуальным для современной психологии является изучение механизмов психологической защиты, которые используют люди для адаптации с возросшим числом внешних и внутренних конфликтов. Концепция психологической защиты была и остается одним из наиболее важных вкладов психоанализа в теорию личности и в теорию психической адаптации.

Знание концепции защит и разнообразия защитных механизмов, используемых в человеческом бытии, является решающим для понимания психической адаптации человека.

То, что у зрелых взрослых называется защитами, не что иное, как глобальные, закономерные, здоровые, адаптивные способы переживания мира. Первым, кто наблюдал некоторые из этих процессов и дал им названия, был З. Фрейд.

Понятие «защита» З. Фрейд использовал в 1894 г. в работе «Защитные нейропсихозы» и рассматривал его, как своеобразную преграду против внутренней тревоги. Позднее в «этиологии истерии» (1896) Фрейдом впервые подробно описаны функциональное назначение защиты и ее цель. По его представлениям, механизмы психологической защиты являются врожденными, запускаются в экстремальной ситуации и выполняют функцию «снятия внутреннего конфликта», т. е. выступают как средство разрешения конфликта между сознанием и бессознательным.

Свои фундаментальные положения о защите З. Фрейд сформулировал в процессе лечения больных неврозами, в основе которых лежит переживание человеком внутреннего конфликта – столкновения особо значимых отношений личности с противоречащими им обстоятельствами жизненной ситуации.

Неспособность человека разрешить такой конфликт вызывает рост внутреннего напряжения и дискомфорта. В этот момент активизируются специальные психологические защиты, которые ограждают сознание человека от неприятных, травмирующих переживаний. Впоследствии защитные механизмы стали рассматриваться не только как элемент психики людей, склонных к невротическим реакциям или страдающих неврозами, но и как функции Я – сознательной части любого человека. При угрозе целостности личности именно защитные механизмы отвечают за ее интеграцию и приспособление к реальным обстоятельствам.

Выбор им термина «защита» отражает два аспекта его мышления. Во-первых, З. Фрейд восхищался военными метафорами. Стремясь сделать психоанализ приемлемым для скептически настроенной публики, он часто в педагогических целях использовал аналогии, сравнивая психологические действия с армейскими тактическими маневрами, с компромиссами при решении различных военных задач, со сражениями, имеющими неоднозначные последствия. Во-вторых, когда З. Фрейд впервые столкнулся с наиболее драматическими и запоминающимися примерами того, что мы теперь называем защитами (прежде всего с вытеснением и конверсией), он увидел эти процессы действующими в их *защитной функции*. Изначально его привлекали люди с эмоциональными нарушениями, с преобладанием истерических черт, люди, которые пытались таким образом избежать повторения предыдущего опыта, которое, как

они опасались, могло принести им невыносимую боль. По наблюдению З. Фрейда, они достигают этого за счет большого ущерба для общего функционирования. В конечном счете, для них было бы лучше полностью пережить переполняющие их эмоции, которых они так опасаются, и тем самым высвободить свою энергию для развития собственной жизни.

Силы, вызывающие ограничение и вытеснение влечений со стороны Я, в значительной мере обусловлены уступками социальным и культурным требованиям.

Защиты имеют множество полезных функций. Они появляются как здоровая, творческая адаптация и продолжают действовать на протяжении всей жизни. В тех случаях, когда их действие направлено на защиту собственного Я от какой-либо угрозы, их можно рассматривать как «защиты», и это название вполне оправдано. Личность, чье поведение носит защитный характер, бессознательно стремится выполнить одну или обе из следующих задач: избежать или овладеть неким мощным угрожающим чувством – тревогой, сильнейшим горем или другими дезорганизирующими эмоциональными переживаниями.

Субъект никогда не бывает болен, «поскольку у него существуют защиты», но защиты, которые он обычно использует, оказываются либо неэффективными, либо слишком ригидными, либо мало адаптированными к внешней или внутренней реальности, либо слишком привязанными к одному и тому же типу, так что психическая деятельность оказывается, таким образом, ограниченной в своей гибкости, гармоничности, адаптивности.

Каждый человек предпочитает определенные защиты, которые становятся неотъемлемой частью его индивидуального стиля борьбы с трудностями. Это предпочтительное автоматическое использование определенной защиты или набора защит является результатом сложного взаимодействия, по меньшей мере, четырех факторов: врожденного темперамента; природы стрессов, пережитых в раннем детстве; защит, образцами для которых были родители или другие значимые фигуры; усвоенных опытным путем последствий использования отдельных защит. Расширение представлений о психологической защите связано с именем дочери З. Фрейда – А. Фрейд. Она попыталась систематизировать и обобщить знания о механизмах психологической защиты. А. Фрейд подчеркивала оберегающий характер защитных механизмов, указывая, что они предотвращают дезорганизацию и распад поведения, поддерживают нормальный психический статус личности. Она подробно описала различные способы поведения, основанного на том или ином механизме защиты. Было сформировано представление о том, что набор защитных механизмов индивидуален и характеризует

уровень адаптивности личности. Развивая идею отца, она определила роль защитных механизмов в норме и патологии индивидуального развития, дала определение *защитных механизмов* как «деятельность Эго, которая начинается, когда Эго подвержено чрезмерной активности побуждений или соответствующих им аффектов, представляющих для него опасность. Они функционируют автоматически, не согласуясь с сознанием». В работе «Психология Я и защитные механизмы» А. Фрейд описала 11 защитных механизмов.

Цель психологической защиты – снижение эмоциональной напряженности и предотвращение дезорганизации поведения, сознания и психики в целом. Механизмы психологической защиты обеспечивают регуляцию, направленность поведения, редуцируют тревогу и эмоциональное поведение, развиваются в процессе индивидуального развития как средства адаптации и разрешения психологических конфликтов.

В настоящее время психологические защитные механизмы рассматриваются в качестве процессов интрапсихической адаптации личности за счет подсознательной переработки поступающей информации. В этих процессах принимают участие все психические функции: восприятие, память, внимание, воображение, мышление, эмоции. Однако каждый раз основную часть работы по преодолению негативных переживаний берет на себя одна из них. Например, переориентация внимания при отрицании, забывание при подавлении, построение логических доводов для оправдания своих поступков при рационализации. Защитные механизмы «выступают в роли своеобразных барьеров на пути продвижения информации. В результате взаимодействия с ними тревожная для личности информация игнорируется, либо искажается, либо фальсифицируется. Тем самым формируется специфическое состояние сознания, позволяющее человеку сохранить гармоничность и уравновешенность структуры своей личности».

В последнее время механизмы психологической защиты как важнейшие формы адаптационных процессов и реагирования индивидов на стрессовые ситуации рассматриваются совместно с механизмами совладания (копинг-поведение) как стратегий действий личности, направленных на устранение ситуации психологической угрозы.

Таким образом, можно констатировать, что механизмы психологической защиты обеспечивают регулятивную систему стабилизации личности, направленную, прежде всего на снижение тревоги, возникающей при осознании конфликта. По своим проявлениям психологическая защита – это форма бессознательной психической активности, формирующейся в онто-

генезе на основе взаимодействия типологических свойств с конкретно-историческим опытом развития личности в определенной социальной культуре. В широком психологическом контексте психологическая защита «срабатывает» тем или иным способом при возникновении негативных, психотравмирующих переживаний и во многом определяет поведение личности, устраняющее психический дискомфорт и тревожное напряжение. Также психологической защите отводится функция преодоления чувства неуверенности в себе, собственной неполноценности, поддержания стабильной самооценки.

Библиографический список

1. Бержере Ж. Психоаналитическая патопсихология: теория и клиника / пер. с фр. д-ра психол. наук, проф. А. Ш.Тхостова. Серия «Классический университетский учебник». Вып.7 – М. : МГУ им. Ломоносова, 2001. – 400 с.
2. Мак-Вильямс Н. Психоаналитическая диагностика: Понимание структуры личности в клиническом процессе / пер. с англ. – М. : Независимая фирма «Класс», 2001. – 480 с. – (Библиотека психологии и психотерапии, вып.49).
3. Российский психиатрический журнал. – № 6. – 2003.
4. Фрейд А. Психология Я и защитные механизмы / пер. с англ. – М. : Педагогика, 1993. – 144 с.
5. Фрейд З. Интерес к психоанализу : сборник / пер. с нем.; М. : ООО «Попурри», 2004. – 592 с.
6. Фрейд З. Работы по психоанализу; Лейбин В. М. Фрейд и Россия. – М. : Московский психолого-социальный институт; Воронеж : Издательство НПО «МОДЭК», 2000. – 528 с. (Серия «Библиотека психоаналитика»).
7. Фрейд З. О психоанализе. Лекции / пер. М. В. Вульф. – Мн. : Харвест, 2003. – 416 с.
8. Энциклопедия глубинной психологии. Том 1. Зигмунд Фрейд: жизнь, работа, наследие / пер. с нем.; под общ. ред. А. М. Боковикова. – М. : ЗАО МГ Менеджмент, 1998.

ФАКТОРЫ, ОБУСЛАВЛИВАЮЩИЕ ПСИХИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ СПОРТСМЕНОВ

А. В. Алешичева

Харьковская государственная академия физической культуры, г. Харьков, Украина

Summary. The aim of the independent was the isolation and characterization of the factors that have affect on the preservation of mental health positively. An analysis of the content of the concept of «mental health» as a process rather than as a state. Marked differential and integral approaches used to describe the perceptions of the phenomenon of mental health. Installed system factors that determine the formation, development and maintenance of mental health of athletes.

Key words: mental health; sports activities; system factors.

Актуальность проблемы. В настоящее время активная спортивная деятельность требует от спортсменов максимальной отдачи не только физических усилий, но и проявления больших нервно-психических напряжений. Особенно большая «психологическая цена» платится спортсменами в результате участия в ответственных, крупномасштабных соревнованиях. Переживание спортсменами за результаты своего выступления, отражение ими влияния многочисленных экстремальных ситуаций и психотравмирующих факторов, вызывает существенные негативные изменения в их психике.

Поэтому поиск путей предупреждения травм психики, формирование психологической устойчивости и сохранение психического здоровья спортсменов, особенно в спорте высших достижений и профессиональном, является чрезвычайно важной и актуальной задачей современной науки.

Анализ последних исследований и публикаций. Представление о том, что в настоящее время в подавляющем количестве видов спорта соревновательные условия сопровождаются наличием особых, сложных или экстремальных ситуаций базируется на ряде исследований в области психологии спорта [6, 8, 10]. Однако вопросы особенностей реакции психики спортсменов в условиях тренировок и соревнований решались в основном с позиций поиска возможностей максимальной ее мобилизации для получения желаемого результата, для одержания победы [8, 10, 11, 12]. Анализ изменений в психике спортсменов в экстремальных условиях спортивной деятельности с целью поиска способов и методов предупреждения их психотравмирующего влияния и сохранения психического здоровья спортсменов осуществлялся фрагментарно и в единичных исследованиях [1, 9].

В некоторых работах, посвященных изучению устойчивости организма спортсменов в сложных соревновательных условиях, авторы высказываются о необходимости уменьшения «давления» на их психику, снижения негативных изменений, возникающих после чрезмерных нервно-психических нагрузок и важности восстановления [2, 13]. То есть во главу угла категория психического здоровья спортсменов не ставится, тем более отсутствуют масштабные комплексные исследования, посвященные поиску путей профилактики и сохранения психического здоровья и его роли в спортивном долголетии лиц, профессиональной деятельностью которых является спортивная.

Не решенными остаются вопросы щадящего влияния на психику начинающих спортсменов-детей и подростков, психологическая сфера которых хрупка и легко травмируема. Ждут ответа вопросы об изменениях в психике женщин-спортсменок, особенно в разные фазы овариально-менструального цикла, у лиц разного возраста, квалификации и в связи со спецификой конкретного вида спорта.

Целью настоящей работы был теоретический анализ собственных и литературных данных, касающихся выделения и характеристики факторов, положительно влияющих на сохранение психического здоровья спортсменов.

Результаты исследования. Приступая к выделению факторов, обуславливающих психическое здоровье спортсменов, на наш взгляд, необходимо сформулировать собственное представление об этом феномене. Прежде всего, нужно подчеркнуть, что в данной работе не ставится задача анализа существующих представлений и подходов к расшифровке содержания данного понятия. Можно только отметить, что для нас более приемлемо трактовать психическое здоровье не как состояние (что дано в определении ВОЗ), а как процесс. Поскольку состояние – это осуществление субъектом психологических процессов, обеспечивающих его деятельность в определенный относительно короткий отрезок времени, характеризующий готовность и способность психики осуществлять адекватное отражение действительности.

В то же время, процесс предполагает не одномоментные характеристики психики, а совокупность последовательных динамических ее состояний, наблюдаемых в ходе изменений и развития. Например, В. П. Казначеев определяет здоровье как процесс сохранения и развития физиологических свойств, потенциалов психических и социальных [5].

Психическое здоровье нельзя рассматривать застывшим, без изменений, т. к. на человека постоянно действует множество факторов, влияющих на психику и изменяющих уровень

психического здоровья. И именно изменения обуславливают развитие и адекватную адаптацию психики, в нашем случае спортсмена, к условиям спортивной среды.

В связи с этим мы предлагаем следующую формулировку этого понятия. Психическое здоровье спортсмена – это процесс, обеспечивающий ему гармоничное взаимодействие с тренерами и коллегами по спорту, психологическое равновесие и комфорт в спортивной среде, высокие адаптивные возможности к деятельности в экстремальных условиях соревнований, самоконтроль, саморегуляцию и психоэмоциональную устойчивость к психотравмирующим факторам.

Говоря о подходах и представлениях о том, что является собой «психическом здоровье» можно отметить, что существует их, как минимум, два – дифференциальный и интегральный.

Придерживаясь первого, авторы стремятся выявить составные части, компоненты и условия, от которых зависит уровень психического здоровья. При этом исследователи, стремясь выявить наиболее полный перечень этих компонентов и условий приводят списки, состоящие из десятков факторов [4].

Так, например, к наиболее часто встречающимся компонентам А. А. Печеркина отнесла следующие: адекватное восприятие окружающей среды, интерес к себе и общественным событиям, оптимизм, активность, целеустремленность, креативность, высокая самооценка, эмоциональная стабильность, самоконтроль [7]. Следует отметить, что большинство из названных компонентов, во-первых, можно обозначить близкими по значению терминами, а во-вторых, каждый или почти каждый из них можно дополнительно дифференцировать, разделив «на полутени» его, как правило, не простого содержания. То есть такой подход правомочен и имеет смысл, но только как этап для более общего интегрального подхода.

Последователи интегрального подхода приводят обобщенные характеристики понятия психического здоровья, обозначая его главные «блоки» или системообразующие компоненты. Так, А. Маслоу основополагающим компонентом здоровья считал потребность в самоактуализации собственных возможностей и способностей; Г. Олпорт выделял как основное – самопознание и активную жизненную позицию; Е. Эриксон – умение справляться с существенными личностными и социальными кризисами; А. Адлер – высокий уровень социального интереса и уровень активности; Э. Фромм определил это как ценность позитивной и абсолютной свободы; В. Франкл считает, что психически здоровая – это самореализованная личность, которая находится на духовном уровне, который предполагает

поиск смысла своего существования, определение жизненных целей.

Согласно Л. В. Куликову, основными детерминантами психического здоровья являются потребности, желания и стремления человека. Соотношение этих факторов и определяет, по его мнению, состояние психического здоровья. По представлениям Г. С. Никифорова, к интегральным факторам психического здоровья следует отнести интегрированность личности, ее гармоничность, уравновешенность, духовность, ориентацию на саморазвитие. К еще более общему определению условий психического здоровья человека относится представление О. С. Васильевой и Ф. Р. Филатова. По их мнению, здоровье характеризует личность во всей полноте ее проявлений; в этом феномене отражается сущность и цель основных биологических, социокультурных и интрапсихологических процессов, интегрирующих личность [3, с. 262].

Следовательно, мы видим, что и представители интегративного подхода, стремясь к формализации представлений о психическом здоровье, называют разные его стороны, в связи с чем не сформирована общепринятая трактовка содержания этого понятия. При этом представление о психическом здоровье как многомерном феномене, образующем многоуровневое единство, предполагает рассматривать его на разных уровнях.

Именно поэтому, стремясь определить факторы, обуславливающие психическое здоровье спортсменов, мы рассматриваем его в рамках их спортивной деятельности. Прежде, всего, следует отметить, что системообразующими факторами, детерминирующими процесс формирования, развития и состояния психического здоровья спортсменов нужно считать психологический, социальный и духовный.

Исходя из того, что существуют три формы проявления психики человека: психологические процессы, свойства личности и психические состояния, мы именно по такой градации мы определяли их у спортсменов.

В результате показано, что психическое здоровье спортсмена должно сопровождаться следующими психологическими процессами и проявляться в адекватном восприятии себя и окружающих, высокой самооценке, четкой мотивации и осознании цели своей спортивной деятельности, умением управлять своими мыслями и поведением, способностью к концентрации внимания, обладать высокой креативностью, иметь развитую способность к творчеству, к быстрой обработке информации.

Спортсмен с высоким уровнем психического здоровья должен обладать следующими свойствами личности: уравновешенностью (иметь высокий уровень саморегуляции), уверен-

ностью в себе, смелостью, осознанной готовностью к риску, независимостью, ответственностью, доброжелательностью, самоконтролем, оптимизмом (чувством юмора), неконфликтностью, выдержкой.

Из психических состояний спортсменам для достижения высокого уровня психического здоровья необходимы следующие: психологическая, нервно-психическая и эмоциональная устойчивость, умение сохранять хорошее настроение, умение радоваться, адекватно проявлять чувства и реагировать на происходящее.

К социальным факторам, обуславливающим психическое здоровье спортсменов, нужно отнести следующие: адекватное восприятие социальной действительности, представление о спорте как об общественно важном деле, интерес к происходящим общественным событиям, альтруизм, эмпатию.

Наиболее ценным, собственно для психического здоровья, является умение проявлять волевые усилия в сложных соревновательных условиях, спокойно воспринимать информационную неопределенность, иметь устойчивость к помеховлияющим или экстремальным условиям, к подсуживанию соперникам.

Духовные факторы, детерминирующие психическое здоровье спортсменов также необходимо учитывать и стремиться к их формированию, развитию и совершенствованию. К ним можно отнести, моральность, стремление к познанию, красоте, истине, проявление доброты, справедливости.

Таким образом, в интегрированном виде к факторам, обуславливающим психическое здоровье спортсменов, во-первых, можно отнести целый ряд общечеловеческих ценностей, свойственных наличию высокого уровня психического здоровья у любого человека; во-вторых, психическое здоровье спортсменов в обобщенном виде зависит от осознанного и умелого противостояния (эмоциональной устойчивости), психотравмирующим факторам соревновательной деятельности; в-третьих, психическое здоровье спортсменов, являясь сложным, многоуровневым и многокомпонентным процессом, постоянно изменяется, но будет развиваться и сохраняться определенный промежуток времени как устойчивое состояние при условии наличия знания у спортсмена об этом феномене, условиях его сохранения и стремления к гармоничному развитию себя как личности, к вере в счастье, удачу, победу.

Выводы

1. Приведено толкование содержания понятия «психическое здоровье» и дается формулировка понятия «психическое здоровье спортсмена». Анализируются подходы к представлениям о феномене «психическое здоровье». Выделены два под-

хода: дифференциальный (в котором авторы стремятся максимально учесть все составляющие психического здоровья) и интегральный (представители которого обобщают компоненты психического здоровья в интегрированные качества и свойства, детерминирующие уровень психического здоровья).

2. Выделены системообразующие факторы, определяющие процесс формирования, развития и сохранения психического здоровья спортсменов. К ним относятся: психологический, социальный и духовный. Соответственно трем формам проявления психики человека приводятся необходимые для наличия психического здоровья у спортсменов психологические процессы, свойства и качества личности и состояния.

Перспективой дальнейших исследований должна стать разработка и обоснование эффективности практических рекомендаций спортсменом для предупреждения травм психики и сохранения психического здоровья.

Библиографический список

1. Альошичева А. В. Психічне здоров'я спортсменів з різним рівнем кваліфікації / А. В. Альошичева // Вісник Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна. – 2013. – № 1032. – С. 191–195.
2. Байер В. В. Обґрунтування ефективності відновлення психофізичної працездатності спортсменок, які займаються художньою гімнастикою : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. наук з фіз. вих. і спорту : спец. 24.00.01 «Олімпійський і професійний спорт». – 2010. – 20 с.
3. Васильева О. С. Психология здоровья человека: Эталоны, представления, установки / О. С. Васильева, Ф. Р. Филатов. – М. : Academia, 2001. – 343 с.
4. Иванова М. Г. Структурные, функциональные и динамические характеристики психологического здоровья личности : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. психол. н. : спец. 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии». – Кемерово, 2010. – 20 с.
5. Казначеев В. П. Здоровье нации. Просвещение. Образование. – М., 1996. – С. 46.
6. Небытова Л. А. Психологическое сопровождение формирования надежности субъекта спортивной деятельности : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая психология». – Ставрополь, 2005. – 21 с.
7. Печеркина А. А. Влияние трудовой занятости на психическое здоровье человека на этапах профессионализации : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. психол. н. : спец. 19.00.03 «Психология труда, инженерная психология, эргономика». – Екатеринбург, 2005. – 19 с.
8. Родионов А. В. Психофизиология экстремальной деятельности // Спортивный психолог. – М. : РГУФК, 2005. – № 2 (5). – С. 28–33.
9. Смоленцева В. Н. Развитие навыков психорегуляции у спортсменов в процессе спортивного совершенствования // Наука в Олимпийском спорте. – 2005. – № 2. – С. 53–59.

10. Сопов В. Ф. Психотехнологии, способствующие обеспечению безопасности занимающихся экстремальными видами спортивной деятельности // Экстремальная деятельность человека. Проблемы развития экстремальных видов спорта и перспективы подготовки специалистов : тезисы докл. IV международной научно-практ. конференции 20–21 ноября 2008 года. – М., 2008. – С. 64–67.
11. Шемет И. С. Измененные состояния сознания в экстремальном спорте // Экстремальная деятельность человека. Проблемы развития экстремальных видов спорта и перспективы подготовки специалистов : тезисы докл. IV международной научно-практ. конференции 20–21 ноября 2008 года. – М., 2008. – С. 79–80.
12. Шемет И. С. Психические состояния спортсменов при использовании интегральных психотехнологий // Экстремальная деятельность человека. Проблемы развития экстремальных видов спорта и перспективы подготовки специалистов : тезисы докл. IV международной научно-практ. конференции 20–21 ноября 2008 года. – М., 2008. – С. 81–83.
13. Hackney A. C., Perlman S. N., Nowacki J. M. Psychological profiles of over trained and stale athletes : a review // Journal of Applied Sport Psychology. – 1990. – Vol. 2. – P. 21–33.

СИСТЕМНО-РЕСУРСНЫЙ ПОДХОД К ПОНИМАНИЮ СОДЕРЖАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ РЕБЕНКА В ОСОБЫХ УСЛОВИЯХ РАЗВИТИЯ¹

С.А. Калашникова
Забайкальский государственный университет,
г. Чита, Россия

Summary. This article considers meaningful characteristic of interaction a child with disabilities and its living environment, psychological analysis of the options for the development of child in different types of this interaction from the point of view of the system-resource approach. The presented model can be applicable to the analysis of family, education environment and the whole complex of living conditions for child with disabilities to develop and implement an individual development program and creation of optimal conditions for the socialization and integration.

Key words: a child with disabilities; living environment; special development conditions; integrative potential; support.

В теории и практике работы с особыми детьми еще в начале XX столетия были обозначены идеи, которые могут быть положены в основу разработки подходов и принципов сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Во-первых, еще в работах Л. С. Выготского, А.Фридмана была

¹ Работа выполнена в рамках Государственного задания вузу Минобрнауки РФ, №6.3626.2011

представлена идея о том, что нарушения должны оцениваться не просто с точки зрения ограничения, а исходя из понимания возможностей (ресурсов) развития особого ребенка. Современные исследования в рамках общей психологии и психологии личности характеризуются повышением внимания к вопросам индивидуального развития, адаптации, социализации, успешной интеграции и самореализации лиц с ОВЗ (Л. А. Александрова, Н. В. Волкова, А. А. Лебедева, А. Н. Леонтьев, Н. А. Симанова, О. Л. Якоцук и др.): «...необходимо перестать искать норму, нужно принять уникальность каждого и создавать с рождения механизм саморазвития» [8, с. 249].

Во-вторых, в работах С. Л. Выготского при анализе социальной ситуации развития указывается на активность субъекта во взаимодействии со средой. Эта идея получает свое развитие и в социальной экологии: «Человек – не пассивный продукт среды, а целеустремленное существо. Он действует и тем самым преобразует окружающую среду, которая в свою очередь также влияет на человека. Это и составляет основу динамического взаимодействия между человеком и средой...» [11, с. 41].

В-третьих, в истории дефектологии показано, что в границах собственного бытия у особого ребенка нарушений нет. Нарушения становятся очевидными лишь в отношении к окружающему миру. Они проявляются лишь в тех общественных, жизненных ситуациях, в которые попадает ребенок. «Решает судьбу личности в последнем счете не дефект сам по себе, а его социальные последствия, его социально-психологическая реализация. Процессы компенсации тоже направлены не на прямое восполнение дефекта, которое большей частью невозможно, а на преодоление затруднений, создаваемых дефектом» [2, с. 14].

Указанные идеи определяют необходимость использования системного подхода в исследовательской и практической работе с особым ребенком. Значительным объяснительным потенциалом в решении научно-практических задач в области специальной психологии и коррекционной педагогики, а также организации сопровождения особого ребенка обладает системно-ресурсный подход, являющийся одним из аспектов системного подхода, предполагающий выявление ресурсов, требующихся для функционирования системы и для решения системой тех или иных задач.

Ресурсный подход сложился в сфере моделирования в экономических системах, а в настоящее время приобретает статус междисциплинарного объяснительного принципа взаимодействия объединенных в системные комплексы объектов. Ресурсный подход дает возможность описать требования внешней среды, налагаемые на систему, и внутренние возможности си-

системы удовлетворять данным требованиям. Т. П. Зинченко полагает, что возможности ресурсного подхода в психологии могут быть значительно расширены посредством привлечения идеи об обменных отношениях, существующих во взаимодействующих системах [3].

Психологический анализ функционирования системы «особый ребенок – жизненная среда» позволяет адекватно оценить ресурсы (возможности) особого ребенка и условия их оптимального развития. Рассматривая данную систему, необходимо учесть, что каждая эффективно функционирующая система, характеризуется открытостью, многовариантностью путей своего развития, обладает различными механизмами поддержания единства компонентов системы. Каждый отдельно ее взятый компонент (в данном случае, особый ребенок и жизненная среда) должен быть также понят как система, представляющая собой подсистему.

Для психологической характеристики возможностей особого ребенка как компонента системы «особый ребенок – жизненная среда» мы используем понятие «ресурсы», трактуемое как система способностей (возможностей) ребенка (психофизиологических и психосоциальных) к устранению противоречий с жизненной средой, преодолению неблагоприятных жизненных обстоятельств, создающая основу для развития ребенка. Если рассматривать ресурсы в континууме, то они могут быть условно представлены системой полюсов «низкий уровень ресурсов – высокий уровень ресурсов». Следует заметить, что понятия «низкий уровень ресурсов», «высокий уровень ресурсов» являются относительными и отражают индивидуально-специфические уровни, определяемые особенностями имеющегося нарушения и потенциальными возможностями каждого ребенка с ОВЗ.

Возможности человека во многом определяются условиями его жизненной среды, природной и социальной. В связи с этим для характеристики жизненной среды особого ребенка в системном контексте мы используем понятие «особые условия развития», раскрываемое как специфический динамический комплекс условий жизненной среды (биологического и социального характера) и характеристик человека (психофизиологических и психосоциальных), складывающийся при непрерывном взаимодействии в системе «человек – жизненная среда», требующий повышенного уровня затрат ресурсов личности для социализации, развития и самореализации. Причем, данный комплекс условий может рассматриваться, с одной стороны, как предпосылка развития человека с ОВЗ, с другой стороны, в каждый последующий момент времени он становится опреде-

лённым результатом развития личности. Особые условия развития представляются как составляющая континуального пространства, характеризующего жизненную среду, с противоположным полюсом «условия, ограничивающие возможности».

Выделенные параметры, характеризующие особого ребенка и его жизненную среду, с использованием методики векторного моделирования позволяют представить систему координат, образуемую осями «низкий уровень ресурсов – высокий уровень ресурсов» и «условия, ограничивающие возможности – особые условия развития» (рис. 1).



Рис. 1. Векторное моделирование системы «особый ребенок – жизненная среда»

Данная система координат позволила осуществить психологический анализ вариантов развития особого ребенка и дифференцировать типы взаимодействия в системе «особый ребенок – жизненная среда», которые могут быть использованы специалистами, обеспечивающими комплексное сопровождение развития особых детей. В основу характеристики типов взаимодействия был положен принцип «ограничения взаимодействия», согласно которому, по мнению В. Е. Ключко, Э. В. Галажинского, «соответствие, относительная тождественность взаимодействующих сторон – основная причина взаимодействия» [4, с. 73].

1. *Адаптивный тип взаимодействия.*

Адаптация понимается в широком смысле как приспособление строения и функций организма к условиям среды [6]. Данный тип взаимодействия в системе «особый ребенок – жизненная среда» предполагает уравновешенность между компонентами системы. Активность компонентов системы направлена на поддержание равновесия.

Психическая адаптация определяется как процесс установления *оптимального соответствия* личности и окружающей среды в ходе осуществления свойственной человеку деятельности, которое позволяет индивиду удовлетворять актуальные потребности и реализовывать связанные с ними значимые цели (при сохранении психического и физического здоровья), обеспечивая в то же время соответствие психической деятельности человека, его поведения требованиям среды [9]. В данном определении обращает на себя внимание указание на возможность адаптации при сохранении психического и физического здоровья. Специфика системы «особый ребенок – жизненная среда» заключается в наличии нарушений психофизического развития ребенка, которые значительно осложняют процессы адаптации. Если для ребенка создаются *особые условия развития* (ресурсы среды, комплиментарные возможностям ребенка), не только задающие направленность развития, но, в первую очередь, соответствующие потребностям и возможностям ребенка, то процесс адаптации может быть эффективным. Очевидно, что только комплексное сопровождение ребенка может рассматриваться как механизм создания особых условий развития и уравновешивания в системе.

Следует учесть, что адаптивный тип взаимодействия особого ребенка и среды в данном случае не требует включения, а значит, не актуализирует новые способы поведения и деятельности. Среда такого типа обозначается в исследованиях как «комфортная» [1]. Рассматриваемый тип взаимодействия оправдан, если у ребенка уровень ресурсов недостаточен и обеспечивает лишь тренировку определенных навыков (предметной деятельности, самообслуживания, познавательной деятельности и др.). Адаптивный тип взаимодействия позволяет реализовать подстройку среды под нужды ребенка и может быть взят за основу организации сопровождения в тех случаях, когда ребенок проявляет признаки дезадаптации с целью снятия негативных симптомов и определения стратегии дальнейшей работы.

Вместе с тем адаптивный тип взаимодействия не эффективен, если мы в качестве задачи работы с особым ребенком ставим формирование новых навыков и развитие компенсаторных возможностей. Кроме того, если ребенок длительно взаи-

модействует со средой по принципу поиска соответствия и «комфорта», то среда может тормозить развитие ребенка. Это приводит в обучении, например, к снижению мотивации ребенка, к стагнации развития, так как нарушается базовая закономерность психического развития, согласно которой, обучение должно идти впереди развития. Если трудность задач, которые ставятся перед ребенком в процессе обучения, соответствует уровню его возможностей и не более, то обучение проходит на актуальном уровне, не затрагивает зону ближайшего развития, а, следовательно, не развивает. Задачи развития решаются при качественно ином типе взаимодействия в системе, обозначенного как развивающий тип.

2. *Развивающий тип взаимодействия.*

Всякое развитие предполагает количественные и качественные преобразования. Психическое развитие определяется как закономерное изменение психических процессов во времени, выраженное в их количественных, качественных и структурных преобразованиях [6]. Развитие в рамках синергетики, обосновывающей закономерности функционирования систем, связывается с неустойчивостью, которая трактуется как одно из условий и предпосылок стабильного и динамического развития [7].

Развивающий тип взаимодействия в системе «особый ребенок – жизненная среда», таким образом, предполагает сочетание особых условий развития (ресурсов среды) и наличия определенного уровня ресурсов ребенка, представленных, в первую очередь, в зоне ближайшего развития. Работа с особым ребенком с ориентацией на зону ближайшего развития, по Л. С. Выготскому, предполагает выход за пределы привычных способов поведения и деятельности. Развивающий тип взаимодействия характеризуется целенаправленным созданием неравновесных состояний в системе «ребенок – среда», которые могут вызывать временное нарушение адаптации. Это происходит за счет актуализации активности ребенка в решении задач повышенного уровня трудности, ориентированного на его потенциальные возможности. С использованием внешних и внутренних ресурсов происходит совершенствование имеющихся способов взаимодействия ребенка со средой, достигается равновесие в системе, определяемое соответствие требований среды возможностям ребенка. Для дальнейшего развития вновь требуется создание неравновесного состояния системы за счет повышения трудности задач, предлагаемых ребенку. Среда такого типа обозначается в исследованиях как «развивающая» [1].

Вместе с тем необходимо учесть, что значительное превышение трудности задач, перегрузка среды может привести к устойчивой дезадаптации ребенка в данных условиях, которые

начинают ограничивать возможности его развития. Таким образом, развивающий тип взаимодействия в системе «особый ребенок – жизненная среда» может стать дезадаптивным.

3. *Дезадаптивный тип взаимодействия.*

Дезадаптация раскрывается как нарушение адаптации, характеризующееся динамическим несоответствием между организмом и средой, приводящее к нарушению функционирования, изменению форм поведения, развитию патологических процессов [12]. Дезадаптивный тип взаимодействия в системе имеет место, когда условия среды не соответствуют возможностям и потребностям ребенка, и это несоответствие носит динамический характер. Среда такого типа обозначается в исследованиях как «стрессогенная» [1]. Следует иметь в виду, что ребенок имеет определенный потенциал, который мы условно обозначили «высокий уровень ресурсов». Но условия среды неадекватны, и ребенок с имеющимся уровнем возможностей испытывает ограничения, что может проявляться в различного рода эмоциональных и поведенческих дезадаптивных реакциях, нарушениях контактов ребенка со средой. При целенаправленном создании в процессе сопровождения особых условий для такого ребенка, ориентированных на учет его индивидуальных особенностей и возможностей, дезадаптивный тип взаимодействия может быть трансформирован сначала в адаптивный, а в дальнейшем (после снятия симптомов дезадаптации) – в развивающий.

При длительных взаимодействиях дезадаптивного типа возможно динамическое снижение ресурсов (возможностей) ребенка, что может быть связано с формированием вторичных нарушений, актуализацией патологических процессов или искажением развития. Сочетание сниженного потенциала ребенка и условий, ограничивающих возможности ребенка, определяет тип взаимодействия, обозначенный нами как деформирующий.

4. *Деформирующий тип взаимодействия.*

Понятие «деформация» в широком смысле употребляется для обозначения искажения сущности чего-либо. В психологии используется понятие «деформация личности». А. Ф. Лазурский в своей концепции личности анализирует проблемы «извращенных» личностей и выделяет три эффекта: во-первых, «...извращение, идя далеко вглубь, расщепляет личность, уничтожает координированность ее проявлений, влечет за собой оскуднение»; во-вторых, «...на высшем уровне извращение сказывается уже тогда, когда, не отразившись на формальной структуре личности, оно коснется динамики соотношения ее со средой, направления и способов ее деятельности»; в-третьих, «Извращение эгоцентрирует личность. Высший тип характеризуется направленностью на сверхлические цели» [10]. Также уче-

ный отмечает, что «знание в своем основном комплексе чуждо извращению, так как не содержит источников конфликта со средой, но вместе с тем не содержит активных элементов, смягчающих влияние неблагоприятных, угрожающих извращением фактов; слабые места личности в добавочных комплексах здесь становятся источником искажения личности» [там же].

Проецируя указанные А. Ф. Лазурским механизмы личностной деформации на процессы развития особого ребенка, не затрагивая иных уровней взаимодействия в системе «ребенок – жизненная среда», можно обозначить позиции, важные для понимания деформирующего типа взаимодействия в системе на уровне личности. Деформация личностного развития особого ребенка предполагает, во-первых, дезинтеграцию и примитивизацию личности, блокирование возможностей компенсации и развития; во-вторых, деформируется поведение и способы деятельности; в-третьих, происходит своеобразная деформация образа мира с концентрацией на собственных потребностях; в-четвертых, ребенок занимает пассивную позицию по отношению к среде, блокируется развитие субъектности, в связи с чем ограничивается процесс превращения «минуса дефекта» в «плюс компенсации». Развитие идет по пути закрепления негативных последствий дефекта и формирования вторичных нарушений на всех уровнях взаимодействия в системе (психофизиологическом, психическом, социально-психологическом).

Данная картина взаимодействия в общем виде представляет механизм психологической инвалидизации человека с ОВЗ, имеющего недостаточный уровень ресурсов в условиях жизненной среды, ограничивающих развитие. Психологическая инвалидизация представляется как своеобразная личностная идентичность человека с ограниченными возможностями здоровья [5]. Преодоление деформирующих эффектов развития возможно при создании особых условий, ориентированных на развитие субъектности особого ребенка (в соответствии с индивидуальными возможностями), установление активного взаимодействия со средой, расширение вариативности поведенческих стратегий и др. И одним из условий такой работы должна стать адекватная позиция людей (родителей, специалистов), сопровождающих ребенка на пути развития.

Мы рассмотрели основные типы взаимодействия в системе «особый ребенок – жизненная среда», не исключая возможности их смешивания, а также трансформации одних типов в качественно иные посредством изменения возможностей особого ребенка и условий среды. Таким образом, в качестве показателей функционирования системы «особый ребенок – жизненная среда» и развития особого ребенка могут быть представле-

ны: 1) адаптация; 2) саморазвитие; 3) дезадаптация; 4) деформация развития. С точки зрения системно-ресурсного подхода, одновременно и условие, и результатом функционирования системы представляется *интегративный потенциал* как комплексная характеристика системы «особый ребенок – жизненная среда», включающая потенциальные персональные возможности особого ребенка и ресурсы среды, соответствующие потребностям и возможностям ребенка. Интегративный потенциал оказывает блокирующее влияние на процессы дезадаптации и деформации на всех уровнях взаимодействия в системе «особый ребенок – жизненная среда» и обеспечивает адаптацию и саморазвитие ребенка.

В различных подходах (Л. С. Выготский, В. М. Бехтерев, К. Левин, М. Черноушек, Д. Ж. Маркович В. В. Рубцов и др.) отмечается значимость другого человека и социальной среды в определении жизненной среды человека. В отношении особого ребенка значимость данной закономерности приобретает особое звучание. Выявление, актуализация и реализация интегративного потенциала могут быть обеспечены только посредством организации профессионального комплексного сопровождения особого ребенка. Особые условия среды и индивидуальные возможности особого ребенка являются основными условиями его развития, а значит и основной мишенью комплексного профессионального сопровождения ребенка, обеспечивающего его развитие и интеграцию в системе «ребенок – жизненная среда».

Представленная системно-ресурсная модель может быть применима к анализу взаимодействия особого ребенка и семейной, образовательной сред или всего комплекса условий жизненной среды с целью разработки и реализации индивидуальных программ развития и создания оптимальных условий для социализации и интеграции детей с ОВЗ. Таким образом, можно говорить об особой методологической роли системно-ресурсного подхода в обосновании содержания психологического сопровождения особого ребенка. Объединение в рамках единого языка описания представлений об ограниченности возможностей человека как субъекта деятельности и путей преодоления этой ограниченности посредством обменных отношений (Т. П. Зинченко, 2006) расширяет применение системно-ресурсной модели в определении задач психологического сопровождения особого ребенка, главной из которых должно стать выявление, актуализация и реализация интегративного потенциала. Последний должен рассматриваться как комплексная характеристика системы «особый ребенок – жизненная среда», включающая ресурсы особого ребенка и ресурсы среды,

комплиментарные (соответствующие, дополняющие) потребностям и возможностям ребенка.

Библиографический список

1. Бондарь Т. А., Захарова И. С., Константинова И. С., Посицельская М. А., Яремчук М. В. Подготовка к школе детей с нарушениями эмоциоанльно-волевой сферы: от индивидуальных занятий к обучению в классе. – М.: Теревинф, 2012. – 280 с.
2. Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 5. Основы дефектологии/ Под ред. Т. А. Власовой. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.
3. Зинченко Т. П. Когнитивная и прикладная психология. – М.: МОДЭК, 2000. – 608 с.
4. Ключко В. Е., Галажинский Э. В. Самореализация личности: системный взгляд / под ред. Г. В. Залевского. – Томск : Издательство Томского университета, 1999. – 154 с.
5. Князева А. П., Корнеева Е. Н. Психологическая инвалидизация, или личностная идентичность инвалида // Ярославский педагогический вестник. – 2005. – № 2. – С. 93–99.
6. Краткий психологический словарь / ред.-сост. Л. А. Карпенко; под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – Ростов н/Д : изд-во «Феникс», 1998. – 512 с.
7. Новейший философский словарь: 3-е изд. – Мн. : Книжный Дом, 2003. –1280 с.
8. Симанова Н. А. Обоснование категории саморазвития личности в контексте ограниченной возможности бытия // Научные проблемы гуманитарных исследований. – 2010. – № 12. – С. 246–250.
9. Словарь терминов МЧС, 2010. URL: <http://enc-dic.com/mchs/Adaptacija-psihicheska-3401.html> (дата обращения 26.01.2013).
10. Урываев В. А. Размышляя над не переизданной страницей А. Ф. Лазурского // Прикладная психология и психоанализ: электрон. науч. журн. – 2008. – № 1–2. URL: <http://www.prip.su> (дата обращения 26.01.2013).
11. Черноушек М. Психология жизненной среды. – М. : Мысль, 1989. – 174 с.
12. Чуприков А. П., Пилягина Г. Я., Войцех В. Ф. Суицидология. Основные термины и понятия : методическое пособие. – Киев, 1999. – 57 с.

МЕТОД «СЛУЧАЙНЫЙ ПОПУТЧИК» В КАЧЕСТВЕ ОДНОГО ИЗ ОСНОВНЫХ СПОСОБОВ РИЛИВ-ТЕРАПИИ КАК НОВОГО НАПРАВЛЕНИЯ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ КОНСУЛЬТИРОВАНИИ

Е. А. Поляков

**Московский городской психолого-педагогический
университет, г. Москва, Россия**

Summary. In this article riliv-therapy as a new integrated approach, the direction and a method of the psychotherapeutic theory, methodology, a technique and practice is shown to society and professional community; the general system description of one of fundamental practical psychotechnologies and the psychotechnician of riliv-therapy, – the «casual fellow traveller» method consisting of a number of psychotherapeutic receptions is provided. In this article riliv-therapy as a new integrated approach, the direction and a method of the psychotherapeutic theory, methodology, a technique and practice is shown to society and professional community; the general system description of one of fundamental practical psychotechnologies and the psychotechnician of riliv-therapy, - the «casual fellow traveller» method consisting of a number of psychotherapeutic receptions is provided.

Key words. riliv-terapiya; psychotherapy; psychological consultation; psychoequipment; psychological work; «casual fellow traveller» method; psychotherapeutic reception.

Понятие «relive» («рилив»)

Понятие «relive» является английским глаголом и буквально означает «вновь переживать», «возродиться». Глагол «relive» («рилив»), наряду со значениями «снова вернуться к жизни», «возродиться», имеет такие значения, как «оживить в памяти», «вновь пережить».

Актуальность рилив-терапии

Мы полагаем, что максимальная цель психологического консультирования – помочь человеку быть синтонным (самоидентичным, полностью соответствующим самому себе как личности), помочь человеку обрести душевный покой и гармонию с самим собой, с окружающими его людьми и с окружающим миром, то есть, фактически, – обрести счастье.

Разум человека можно представить в виде гигантского мегаполиса, и в идеальной физиопсихической норме он работает отлажено и чётко, как механизм швейцарских часов. Но социальные проблемы, душевная боль, разнообразные страхи и тревоги – существенно мешают карьерному росту, создают трудности в общении с людьми, провоцируют сложности в семье и, даже, проблемы со здоровьем.

Основа психологического консультирования – это базовые методы и приёмы психологической работы с клиентами, и ос-

новополагающие психотерапевтические технологии, на которых строится вся профессиональная практическая деятельность психолога-консультанта.

На наш взгляд, в современном быстро меняющемся мире актуальны новые психотерапевтические средства, такие как рилив-терапия.

Рассмотрим часто встречающуюся «у нас» ситуацию так называемого «человека без проблем». «По жизни» он идёт улыбаясь «американской улыбкой», «задрал нос», с виду – успешный, счастливый человек, а в глубине души – в значительной степени несчастлив. При этом он, как правило, чувствует, что у него есть психологические проблемы, но для него, зачастую, эти проблемы расплывчаты, не конкретны, да и не серьезны на первый взгляд. Как прийти к психологу, если даже не можешь сказать, что тебя беспокоит?

Рилив-терапия разрабатывалась как краткосрочная глубинная терапия для клиента, пришедшего без формального запроса. Она должна была помочь человеку выговориться, освободиться от стресса, снять избыточное внимание с беспокоящих проблем. В процессе апробации, рилив-терапия показала свою универсальность при работе с самым широким спектром проблем, а благодаря тому, что она работает с максимально расплывчатым запросом, оказалась чрезвычайно клиент-ориентированной. Психолог самолично не выбирает направление работы (вопросы для переработки) с психологической проблемой клиента (не действует директивным образом), он движется, во первых, за симптомом (за психологическими проявлениями проблемы) и, во-вторых, за клиентом (за запросом клиента).

Глубинные чувства и мотивы, смысл жизни, страх смерти, неудовлетворённость жизнью, семейными отношениями, родительно-детскими отношениями, браком, мучающая ревность, предательство, чувство вины и/или стыда, неразделённая любовь, потеря родных, утрата близких ... С этими запросами людей психологи работают уже сотни лет, но мы покажем, что новый психотерапевтический подход может предложить новые эффективные способы для работы с ними.

Методические приёмы рилив-терапии можно включать в терапевтическую беседу, регулируя глубину погружения клиента в терапию. При работе с детьми такое погружение может быть минимальным, и беседа становится, в большей степени, не терапевтической, а развивающей [4, 5, 6, 8, 11].

Понятие и метод рилив-терапии

Мы понимаем рилив-терапию в качестве нового современного психотерапевтического метода. Мы применяем и ис-

пользуем термин «relive» («рилив») в качестве обозначения, названия, комплексного наименования таких психологических аспектов как реабилитация, реадaptация, ресоциализация¹ внутриличностных психических компонентов и социально-психологических личностных структур человека в процессе психологического консультирования.

В настоящее время накоплено большое количество эмпирических данных, позволяющих сформулировать новое представление о процессе психотерапевтической работы. Особенности нашего подхода (рилив-терапия) состоят в том, что мы, прежде всего, рассматриваем не поведение, когниции, эмоции и/или переживания клиента, а сами жизненные события как таковые, как раз и ставшие источником соответствующих состояний и/или переживаний человека. Изменяя отношение человека к произошедшим событиям, мы, согласно аналитическим позициям классической психотерапии, автоматически изменяем его картину мира и его актуальное психическое состояние.

В рамках данного метода (рилив-терапия), психотерапевт предстаёт не экспертом или консультантом всей жизни клиента, а всего лишь направляет его произвольное внимание на определённые события и/или области (сферы) его жизни и удерживает это целенаправленное внимание, не позволяя в сессии переходить на другие темы. Цель терапии – собрать максимальное количество фактической информации о проблеме и/или событии (жизненном факте) клиента. Нас интересует, прежде всего, память человека о произошедшем событии (факте жизни): его восприятия, мысли, эмоции, двигательная активность, побуждения в тот момент времени, зафиксированные в памяти.

В таком понимании вопроса, психотерапевт следует не за клиентом, а за симптомом и в ходе психотерапевтического общения с клиентом производит усиление выявленного симптома. Через усиление симптома мы обнаруживаем события, вызвавшие его возникновение. Психотерапевт направляет осознанное внимание клиента на симптом и на однородные события (аналогичные факты переживаний клиента и его взаимодействий с другими людьми), в которых данный симптом присутствует. Симптом формируется после (в силу) возникновения (жизнедеятельностного свершения и опредмечивания) опреде-

¹ «Ре» – «приставка», в научных психологических терминах обозначающая одну из следующих идей (предпосылок, смыслов, значений): 1. Возобновление, восстановление или повторение чего-либо, например, действия, мысли, переживания. 2. Противоположное направление или противодействие чему-либо, кому-либо, например, – "реакция" (ответная активность), "реабилитация" (восстановление, – противодействие дезадаптации), "ресоциализация" ("повторная" социализация).

лённого количества однородных событий. Логично предположить, что после психотерапевтического рассмотрения и переработки некоторого количества этих событий (в особенности – наиболее ранних в жизненном пути человека событий), данный симптом будет устранён. Данная гипотеза полностью подтверждается на практике психологического консультирования. Такое ведение сессии логично назвать направляющим слушанием.

Для этого направления и было выбрано название «рилив-терапия» от английского «relive» – «оживить в памяти». Название в точности отражает процесс применяемой нами терапии. Нам достаточно оживить в памяти клиента все (или почти все) события из жизни клиента, так или иначе связанные с проблемой клиента, чтобы эта проблема была решена и перестала быть психологической проблемой клиента.

Все психологические технические приёмы рилив-терапии направлены на совместный с клиентом поиск и доведение до высокой степени осознания клиентом всех его мыслей, ассоциаций, эмоций, переживаний, телесных ощущений, двигательных реакций, – всего того, что запечатлено в субъективном опыте человека в связи с конкретным событием его жизни. Психотерапевт для клиента фактически является проводником (поводырьём или, даже, гидом) по прошлому клиента. Клиент, под руководством психотерапевта, определённым образом группирует события своей жизни, самостоятельно переоценивает их, делает свои оценки, принимает свои собственные решения. Это в точности соответствует психотерапевтическому подходу З. Фрейда о том, что для решения проблемы достаточно довести внутриличностный конфликт до его осознания человеком.

Согласно представлениям психоанализа и транзактного анализа о том, что все проблемы человека, его жизненный сценарий, формируются в раннем детстве, можно сделать следующие выводы. Во-первых, все события, происходящие во взрослой жизни человека, имеют чёткую обусловленность более ранними событиями, событиями детства. Во-вторых, проблема или травма возникают не в момент, когда они осознаются человеком, мешают его жизни, адаптации, функционированию, а гораздо раньше. Для формирования нежелательного симптома, например, нарушения в поведении, должно произойти определенное количество травмирующих ситуаций, которые и толкают человека на принятие определенных решений, фиксируют симптом.

Суммировав все приведенные выше соображения и проверив их на практике, мы получаем, в процессе многолетнего практического новаторства, использования и совершенствования

ния, универсальную психотерапевтическую технику (рилив-терапию), которая способна решать широкий круг проблем.

В зависимости от этапа работы с клиентом и от типа проблемы, эта техника (рилив-терапия) будет иметь некоторые дополнения, но суть психотерапии остаётся неизменной.

В начале психотерапии сессии имеют невысокую структурированность. Основными психотерапевтическими задачами являются: уточнение запроса, сбор субъективной информации о нём (восприятия клиента), улучшение эмоционального состояния клиента и подготовка к этапу более прицельной работы с запросом. По мере того как, клиент выговорится под влиянием психотерапевта (направляющее слушание), мы получим определённый набор проблемных областей его жизни, нуждающихся в более интенсивной проработке. Вопросы и воздействия психотерапевта постепенно становятся всё более узкими по смыслу, а ведение сессии становится всё более содержательно чётким и последовательным. Каждая значимая тема доводится до так называемого психологического перерешения [4, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 12].

Базовые методы, техники и приёмы рилив-терапии

Метод «Случайный попутчик»

Для описания метода использована метафора **«Случайный попутчик»**. Название **«Случайный попутчик»**¹ очень точно передает искомую суть процесса психотерапии. Случайный попутчик не заинтересован в каком-то конкретном изменении собеседника, у него нет никаких иных целей, кроме одной – услышать интересную историю. Он верит всему, что ему рассказывает человек. Он ничего о нём не знает, поэтому никак не оценивает собеседника. Он не даёт советы, ему надо просто скоротать время. Даже если он и выдал какую-то реакцию, то она никоим образом не трансформирует установки собеседника. Он задаёт вопросы,² чтобы узнать все важные детали о произошедших событиях и единственный источник всей информа-

¹ Социально-психологические аспекты этого феномена получили аналогичное наименование в разработках Г. М. Андреевой, А. И. Донцова, Д. А. Донцова и других авторов, исследовавших проблематику социальной перцепции и соответствующих эффектов взаимодействия людей.

² Наиболее исторически известной аналогией является т.н. «сократовский метод» (по сути – «задавание тематических вопросов»). Также в данном контексте известен метод диалога, метод интроспективного анализа и пр. Мы в своей психотерапевтической практике применяем эти методы в особой, перцептивно-коммуникативной, предметно-ситуативной, созидательно-формирующей психологической манере.

ции для него – только сам рассказчик. Это и есть основные психотерапевтические принципы, которым необходимо следовать для получения максимального результата.

В основу метода «Случайный попутчик» положен метод исторического дебрифинга. Во время второй мировой войны военный историк американской армии С. Маршалл (S. L. A. Marshall) разработал метод исторического дебрифинга для прояснения картины прошедшего боя. Он заметил, что помимо достижения этой основной цели, это структурированное интервью способствовало у бойцов снижению психологического напряжения, формированию готовности снова идти в бой, повышению групповой сплочённости. Исторические дебрифинги проводились сразу же после боя, и участвовали в них все бойцы и командиры, не взирая на звания и роли. До проведения дебрифинга его организатор должен был собрать всю необходимую информацию, касающуюся особой роли подразделения, хода сражения, технического оснащения, условий прохождения боя, вплоть до погодных. В начале дебрифинга группу информировали о процедуре и задаче, заключающихся в наиболее точном и детальном описании боя, чтобы запечатлеть историческую правду, а также иметь возможность учиться на опыте. Основная часть дебрифинга проводилась командиром, поскольку считалось, что тот, кто ведёт солдат в бой, должен уметь психологически вести солдат, поддерживать их и после боя. Реконструкция хода боя должна была следовать хронологии по времени боя, с упором на факты, а не на интерпретации, а также с акцентом на выявление всех точек зрения о ходе боя. Причём «фактическая реальность» включала и мысли, чувства, предположения во время боя, поскольку они влияли на принимавшиеся решения и действия. Имена и звания основных участников исторического дебрифинга-реконструкции указывались в итоговом отчёте в знак признания их вклада в реконструкцию исторического события.

Исторический дебрифинг ориентирован на реконструкцию событий, а не на их интерпретацию. Вот так и нас, прежде всего, интересует произошедшее событие с точки зрения испытывавшего и пережившего это событие человека, а не осмысление того, что с ним произошло. Уход же в интерпретации уводит нас из объективной реальности и препятствует терапии. Это не означает, что психотерапевт не использует интерпретации, но он не должен озвучивать их для клиента. Психотерапевт (психолог-консультант) проверяет интерпретации, задавая клиенту соответствующие вопросы и, в случае ошибки в интерпретации, психотерапевт сможет сразу же отбросить эту интерпретацию,

как не нашедшую подтверждения. Гораздо полезнее дать возможность сделать необходимые выводы самому клиенту.

Инструкция для проведения метода «Случайный попутчик» (автор данной развёрнутой психотерапевтической инструкции – Поляков Е. А., – разработчик данной психотехники и практик её экспериментальной проверки).

1. Согласно запросу клиента, задаём с позиции не знания максимально открытый вопрос: «Расскажите о...», – клиент начинает рассказывать о том, что его беспокоит. Даём ему столько времени, сколько требуется, чтобы выговориться. Он говорит много, эмоционально, для него очень важны его мысли, переживания. Его рассказ выглядит как откровение, и это откровение, в том числе, для него самого. На этом этапе наша цель – просто внимательно слушать (пассивное включённое слушание), и очень изредка давать понять «я здесь, я тебя слышу», но, ни в коем случае не переводить его внимание на себя и свои действия. Поначалу, человек будет много говорить о своих мыслях, переживаниях, эмоциях. Обычно это занимает десять-пятнадцать минут, но в особых случаях может продлиться и несколько часов. Надо дать ему такую возможность, но в тот момент, когда он делает паузы, необходимо просить рассказать о реальных событиях, просить уточнить в какой именно момент эти переживания и мысли возникали.

2. Проявляем к клиенту разумный интерес, сопереживание. Расспрашиваем о подробностях всего произошедшего. На втором этапе мы используем активное и по смыслу направляющее слушание, побуждая клиента к тому, чтобы он вспомнил все детали и подробности произошедшего. Мы задаём содержательно широкие вопросы, позволяющие клиенту максимально полно раскрыть произошедшее событие. Такой психотерапевтический навык раскрытия мыслей и чувств клиента приходит только с опытом.

3. Максимально расширяем обсуждаемую область, присоединяя к полученному нами в психотерапевтическом взаимодействии с клиентом описанию ситуации (ситуаций) и переживания (переживаний) клиента все возможные взаимосвязи. В какой-то момент рассказ нашего клиента больше не воспринимается как исповедь. Перед нами скорее механическое воспроизведение событий, мыслей и чувств, клиент начинает «ходить по кругу», ему становится скучно и не интересно. В этом месте (на этой фазе) клиент «застрял» как повторяющаяся запись. Чтобы снять эту проблему, мы обращаемся к транзактному анализу в той его части, которая говорит нам о том, что все проблемы в жизни нашего клиента сценарные (теория игр и сцена-

риев Э. Бёрна), т.е. регулярно повторяются в течение жизни. Подразумеваем, что, как правило, для того, чтобы что-то стало для человека проблемой, оно должно повториться, как минимум, десятки раз. Задаём наводящие вопросы, чтобы найти дополнительные событийные эпизоды: «Как часто это происходит в жизни?», «Найдите ещё подобные случаи», «Когда Вы чувствовали себя так же?», «Когда ещё Вы думали об этом?», «Кто ещё был задействован в этом?», «А как он (она) обычно реагирует на _____?».

4. Ищем подсказки в речи клиента. Находим важный смысловой аспект и спрашиваем о нём несколько раз. Подсказкой будет слово, мысль, эмоция, ощущение, восприятие и т.д., повторяемые регулярно в ходе сессии, или воспроизводимые несколько раз, но очень эмоционально. Например, «Я очень похожа на свою мать и боюсь совершить те же ошибки, что и она!». Здесь будут уместны вопросы: «Какие ошибки совершает или совершала Ваша мать?», «Какие ошибки Вы совершаете, какие ошибки совершает она?», «Приведите примеры ошибок». Вопрос задаётся в разных вариациях несколько раз, до тех пор, пока у клиента не уйдет внимание с этой темы. В данный момент мы не ставим своей целью тщательно проработать всю тему сходства и различия с мамой и смысла и содержания совершаемых матерью и дочерью ошибок. Клиент ещё не готов к doskonaльной работе над одной основной темой, у него слишком много проблем и эмоций, которые он хочет проговорить. Упомянутыми важными подсказками в речи клиента могут быть: «Я устал» (Вспомните случаи, когда вы чувствуете себя уставшим?), «Я не получаю внимания от _____» (От кого ещё Вы не получаете или не получали внимания?), «Я боюсь _____» (Чего ещё Вы боитесь?), «Я не могу отказать в просьбе» (Вспомните случаи, когда вы не могли кому-то отказать), «Я вынужден _____ делать» (Что ещё Вы вынуждены делать против своего желания?) и т.д. При всём при этом мы периодически спрашиваем: «А в детстве было что-то подобное? Эффективно использовать вопросы, составленные в противоположных по интенции парах, используя полярные утверждения, например: «Что в своей жизни Вы делаете вынужденно?» и «Что в своей жизни Вы делаете в соответствии со своими желаниями?». Но не злоупотребляем этими вопросами чрезмерно, применяем их только для решения локальных психотерапевтических задач, – снять внимание клиента с больной с темы и расширить рассмотрение центральной психологической проблемы.

5. Если текущие эмоциональные переживания очень сильные, то мы всегда спрашиваем про более ранний подобный случай («А раньше у Вас (с Вами) были какие-либо подобные

случаи»?). Когда у клиента имеются сильные эмоциональные переживания, то у него необходимо актуализировать именно более ранний подобный (похожий, аналогичный) случай и пытаться психологически поднять все такие случаи вплоть до самого первого что особенно важно тогда, когда есть психологическая травма). Психотерапевтическая задача осложняется тем, что эта психологическая травма могла быть в очень раннем возрасте – до трёх лет. Подобраться к таким воспоминаниям в начале психологической работы с клиентом бывает трудно. Рано или поздно, эта травма будет обнаружена, но в начале работы надо сделать только то, что возможно, не пытаясь найти все «подводные камни» на первой же психотерапевтической встрече.

6. Не торопимся с приведенными выше вопросами, пока человек не выговорится полностью. Наряду с этим существует общее правило: во второй и третьей четверти сессии мы задаём вопросы интенсивно, но, примерно за сорок минут до окончания конкретной психологической консультации, – необходимо задавать вопросы реже¹. Это связано с тем, что в начале психотерапевтической встречи нам необходимо «поднять болезную тему», а в конце – достичь полного отреагирования клиентом всех затронутых воспоминаний. В противном случае, после завершения сессии клиент останется эмоционально взвинченным и будет пребывать в состоянии излишней эмоциональной лабильности от суток до трёх суток. Если человек говорит охотно и эмоционально о произошедших событиях, то надо дать ему полностью выговориться, прежде чем задавать следующий вопрос. На первых сессиях это может занимать до 30-40 минут (первая фаза сессии). В этом случае, мы останавливаем клиента исключительно с целью направить его внимание от мыслей и эмоций к воспоминанию произошедших событий.

7. Мы постоянно следим за тем, чтобы человек говорил преимущественно о событийных фактах, в том числе о хронологии, о месте, об участвовавших в событии людях, а также о своих восприятиях, ощущениях, эмоциях, мыслях, переживаниях, а не только своих о мыслях и эмоциях. Часто бывает так, что на первой-второй встречах, клиент говорит, говорит и говорит. Он полностью игнорирует любые вопросы и пожелания. Следует дать ему такую возможность. Может быть, он ждал многие го-

¹ Психоконсультативная беседа, согласно нашему подходу, может продолжаться до 3-4 часов в случае психотерапевтической работы с глубокой психологической травмой. Усреднённая продолжительность психологической консультации в нашем подходе – 2 часа. Наш метод предполагает психологическую работу во время отдельной сессии вплоть до разрешения конкретной психологической проблемы, поэтому достаточно много сессий проходит как за 1,5 часа, так и за 2,5 часа.

ды, пока представится возможность выплеснуть всё, что у него накопилось. Но по мере того, как его напор будет ослабевать, необходимо всё чётче и чётче структурировать сессию. Если же клиент неразговорчив и приходится вытягивать из него каждое слово, не страшно. Пройдет несколько сессий, и он разговорится. Если человек говорит, что что-то происходит постоянно, часто, всегда, всё время, то надо попросить его вспомнить самый яркий, самый запомнившийся случай такого рода. Если ярких случаев нет, то тогда просим вспомнить любой случай, но чтобы это было реальное событие, которое можно указать по времени, месту, конкретным участникам события или иным обстоятельствам. Ожидаемый результат каждой сессии – эмоционально спокойный, умиротворённый клиент, у которого больше нет желания говорить на обсуждаемые темы в сессии. Если тема более не вызывает острых эмоций, то следует предположить то, что она частично или полностью разрешена. Как правило, после правильно проведенной сессии, высказывания, мысли и чувства клиента по поводу обсуждаемой темы существенно смягчаются и сбалансированы. Мы позволяем клиенту легко менять тему в случае возникновения яркого инсайта (интеллектуального озарения), катарсиса (эмоционального очищения и прозрения) и/или при явной потере интереса к обсуждаемому материалу. В случае психологического сопротивления, сильных эмоций, малого количества воспоминаний, мы (отталкиваясь от позиции З. Фрейда) мягко, но настойчиво возвращаем клиента к затронутой теме (задаём прямой вопрос в отношении избранной психотерапевтической мишени). Несмотря на то, что все проблемы человека формируются в детстве и раннем детстве, многие актуальные запросы клиента могут быть отработаны на материале последних лет жизни. Таким образом, нам не требуется всегда добираться до самого раннего детства и затрагивать детские годы. Ну а если взрослые годы жизни мы не можем рассмотреть, например, человек не может рассказать о текущих событиях, если он связан в определённом контексте с государственной или коммерческой тайной, то мы можем проработать подобные события в более раннем возрасте (например, в юношеском или подростковом возрасте) и разрешить заявленную клиентом проблему.

8. Постоянно контролируем процесс психотерапии с целью того, чтобы рассказывая о фактах, человек испытывал эмоции. З. Фрейд, ещё в 1893 году утверждал: «Оживление травматического воспоминания становится целебным только тогда, когда оно сопровождается эмоциями, ибо суть катарсиче-

ского¹ эффекта заключается в аффективной абреакции». ² Если клиент, рассказывая о событии, высказывает жалобы и не испытывает эмоций, никаких значимых результатов он не достигнет. Необходимо предпринять какие-либо психотерапевтические действия для того, чтобы добраться до эмоционально насыщенных событий, или найти тему, которая в данный момент вызывает эмоции [1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 12].

Практическая значимость рилив-терапии

В рассмотренном эмпирическом контексте практически важно детально анализировать теоретические и методологические основы психологического консультирования, подробно описывать его способы, тщательно прорабатывать технологию консультативного взаимодействия психолога и клиента, раскрывать психологические механизмы и приёмы коррекционного и развивающего воздействия на клиента.

Рилив-терапия предназначена для всех тех, кто изучает и практикует научные и деятельностные основы психологического консультирования как вида профессиональной деятельности: студентов-психологов, выпускников психологических факультетов, – бакалавров, специалистов и магистров, также для слушателей курсов повышения квалификации и профессиональной переподготовки по психологическому консультированию, психологической коррекции, клинической и специальной психологии, а также для начинающих и опытных психотерапевтов и психологов-консультантов.

При всей внешней простоте данной психологической техники работы с клиентами, применение рилив-терапии показало

¹ Катарсис (от греч. katharsis – очищение) – 1) термин, введённый Аристотелем в «Поэтике», и обозначающий собою душевное очищение, переживаемое зрителем, как результат воздействия античной трагедии; 2) в психоанализе – ослабление напряжения пациента посредством оживления им в своей памяти травматических ситуаций, которые в прошлом были связаны с подавлением эмоций, происходящее в процессе рассказа о них. Психологический феномен катарсиса связан с отреагированием. Отреагирование – термин психоанализа, обозначающий процесс эмоциональной разрядки путём воспроизведения в воображении и повторного переживания какого-либо прошлого опыта, носившего травмирующий характер для психики. Отреагирование может происходить непроизвольно или вызываться искусственно в ходе психотерапии, особенно под гипнозом, и порой может приводить к катарсису. Подобная практика в качестве терапевтической процедуры отреагирования была разработана австрийским врачом Й. Брейером и З. Фрейдом в 1893 году. Синоним понятия отреагирование, используемый З. Фрейдом и другими авторами-психотерапевтами, – абреакция. Источник: Свенцицкий А. Л. Краткий психологический словарь. – М. : ТК Велби; Изд-во Проспект, 2008. – 512 с.

² Гингер С., Гингер А. Гештальт-терапия контакта. – СПб. : Специальная литература, 1999. – 287 с. – С. 56.

высокую эффективность, в том числе в психотерапевтической работе с посттравматическими стрессовыми расстройствами (ПТСР), что эмпирически доказано. Также практически значимо то, что рилив-терапия как техника психологического консультирования может быть продуктивно реализована средствами и методами арттерапии [4, 5, 6, 7, 8, 11].

Библиографический список

1. Берн Э. Игры, в которые играют люди. – М. : Литур, 2001. – 576 с.
2. Василюк Ф. Е. Психология переживания: анализ преодоления критических ситуаций. – М. : МГУ, 1984. – 200 с.
3. Гингер С., Гингер А. Практическое пособие для психотерапевтов. – М. : Академический проект, 2010 с.
4. Донцов Д. А. и др. Технологии психосоциальной работы и психологической помощи в кризисных и экстремальных ситуациях // Вестник Санкт-Петербургского государственного университета. Серия 12. Выпуск 1. – СПб. : СПбГУ, 2010. – С. 192–198.
5. Донцов Д. А., Донцова М. В. Психосоциальный подход к ПТСР и к психологической помощи при ПТСР // Вызовы эпохи в аспекте психологической и психотерапевтической науки и практики. – Казань : Изд-во Отечество, 2011. – С. 143–147.
6. Донцов Д. А., Донцова М. В. Психосоциальный подход как многогранное научно-практическое направление в экстремальной психологии и психологической помощи // Профессиональный и организационный стресс: диагностика, профилактика и коррекция. – Астрахань : Астраханский университет, 2011. – С. 16–20.
7. Донцов Д. А., Донцова М. В., Поляков Е. А. и др. Комплексное учебно-методическое пособие дисциплинам «Психодиагностика» и «Практикум по психодиагностике», специальность: 030300.62 – «Психология». – Воронеж: Научная книга, 2013. – 164 с.
8. Донцов Д. А., Донцова М. В., Сенкевич Л. В., Поляков Е. А., Седых Р. К. Основы психологического консультирования. – СПб. : Речь, 2013. – 224 с.
9. Елизаров А. Н. Концепции и методы психологической помощи: Альфред Адлер, Карен Хорни, Карл Густав Юнг, Роберто Ассаджиоли. Учебное пособие. – М. : Ось-89, 2007. – 160 с.
10. Меновщиков В. Ю. Введение в психологическое консультирование. – М. : Смысл, 2004. – 288 с.
11. Поляков Е. А. Социальные особенности психологического консультирования на современном этапе // Психологическое сопровождение социальных институтов: теоретическая модель и технологии реализации : материалы научно-практической конференции. – Одинцово : АНОО ВПО «ОГИ», 2012.-255 с. С. 250-255.
12. Фрейд З. Введение в психоанализ. Лекции. – СПб. : Питер, 2007. – 384 с.

**План международных конференций,
проводимых вузами России, Азербайджана, Армении,
Белоруссии, Болгарии, Ирана, Казахстана, Польши,
Украины и Чехии на базе НИЦ «Социосфера»
в 2013 году**

Все сборники будут изданы в чешском издательстве
Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ» (Прага)

10–11 сентября 2013 г. IV международная научно-практическая конференция **«Проблемы современного образования»**
(К-09.10.13)

15–16 сентября 2013 г. III международная научно-практическая конференция **«Новые подходы в экономике и управлении»** (К-09.15.13)

20–21 сентября 2013 г. III международная научно-практическая конференция **«Традиционная и современная культура: история, актуальное положение, перспективы»** (К-09.20.13)

25–26 сентября 2013 г. Международная научно-практическая конференция **«Проблемы становления профессионала»**
(К-09.25.13)

28–29 сентября 2013 г. Международная научно-практическая конференция **«Этнокультурная идентичность как стратегический ресурс самосознания общества в условиях глобализации»** (К-09.28.13)

1–2 октября 2013 г. III международная научно-практическая конференция **«Иностранный язык в системе среднего и высшего образования»** (К-10.01.13)

5–6 октября 2013 г. Международная научно-практическая конференция **«Семья в контексте педагогических, психологических и социологических исследований»** (К-10.05.13)

10–11 октября 2013 г. IV международная научно-практическая конференция **«Современная психология на перекрестке естественных и социальных наук: проблемы междисциплинарного синтеза»** (К-10.10.13)

15–16 октября 2013 г. III международная научно-практическая конференция **«Личность, общество, государство, право. Проблемы соотношения и взаимодействия»** (К-10.15.13)

20–21 октября 2013 г. Международная научно-практическая конференция **«Трансформация духовно-нравственных процессов в современном обществе»** (К-10.20.13)

25–26 октября 2013 г. III международная научно-практическая конференция **«Социально-экономическое, социально-политическое и социокультурное развитие регионов»** (К-10.25.13)

28–29 октября 2013 г. Международная научно-практическая конференция **«Социализация и воспитание подростков и молодежи в институтах общего и профессионального образования: теория и практика, содержание и технологии»** (К-10.28.13)

1–2 ноября 2013 г. III международная научно-практическая конференция **«Религия – наука – общество: проблемы и перспективы взаимодействия»** (К-11.01.13)

3–4 ноября 2013 г. Международная научно-практическая конференция **«Профессионализм учителя в информационном обществе: проблемы формирования и совершенствования»** (К-11.03.13)

5–6 ноября 2013 г. IV международная научно-практическая конференция **«Актуальные вопросы социальных исследований и социальной работы»** (К-11.05.13)

10–11 ноября 2013 г. II международная научно-практическая конференция **«Дошкольное образование в стране и мире: исторический опыт, состояние и перспективы»** (К-11.10.13)

15–16 ноября 2013 г. Международная научно-практическая конференция **«Проблемы развития личности»** (К-11.15.13)

20–21 ноября 2013 г. III международная научно-практическая конференция **«Подготовка конкурентоспособного специалиста как цель современного образования»** (К-11.20.13)

25–26 ноября 2013 г. II международная научно-практическая конференция **«История, языки и культуры славянских народов: от истоков к будущему»** (К-11.25.13)

1–2 декабря 2013 г. III международная научно-практическая конференция **«Практика коммуникативного поведения в социально-гуманитарных исследованиях»** (К-12.01.13)

5–6 декабря 2013 г. II международная научно-практическая конференция **«Актуальные вопросы теории и практики лингвострановедческой лексикографии»** (К-12.05.13)

ИНФОРМАЦИЯ О ЖУРНАЛЕ «СОЦИОСФЕРА»

Научно-методический и теоретический журнал «Социосфера» публикует научные статьи и методические разработки занятий и дополнительных мероприятий по социально-гуманитарным дисциплинам для профессиональной и общеобразовательной школы. Тематика журнала охватывает широкий спектр проблем. Принимаются материалы по философии, социологии, истории, культурологии, искусствоведению, филологии, психологии, педагогике, праву, экономике и другим социально-гуманитарным направлениям. Журнал приглашает к сотрудничеству российских и зарубежных авторов и принимает для опубликования материалы на русском и английском языках. Полнотекстовые версии всех номеров журнала размещаются на сайте НИЦ «Социосфера». Журнал «Социосфера» зарегистрирован Международным Центром ISSN (Париж), ему присвоен номер ISSN 2078-7081; а также на сайтах Электронной научной библиотеки и Directory of open access journals, что обеспечивает нашим авторам возможность повысить свой индекс цитирования. **Индекс цитирования** – принятая в научном мире мера «значимости» трудов какого-либо ученого. Величина индекса определяется количеством ссылок на этот труд (или фамилию) в других источниках. В мировой практике индекс цитирования является не только желательным, но и необходимым критерием оценки профессионального уровня профессорско-преподавательского состава.

Содержание журнала включает следующие разделы:

- Наука
- В помощь преподавателю
- В помощь учителю
- В помощь соискателю

Объем журнала – 80–100 страниц.

Периодичность выпуска – 4 раза в год (март, июнь, сентябрь, декабрь).

Главный редактор – Б. А. Дорошин, кандидат исторических наук, доцент.

Редакционная коллегия: Дорошина И. Г., кандидат психологических наук, доцент (ответственный за выпуск), Антипов М. А., кандидат философских наук, Белолипецкий В. В., кандидат исторических наук, Ефимова Д. В., кандидат психологических наук, доцент, Саратовцева Н. В., кандидат педагогических наук, доцент.

Международный редакционный совет: Арабаджийски Н., доктор экономики, профессор (София, Болгария), Большакова А. Ю., доктор филологических наук, ведущий научный со-

трудник Института мировой литературы им. А. М. Горького РАН (Москва, Россия), Берберян А. С., доктор психологических наук, профессор (Ереван, Армения), Волков С. Н., доктор философских наук, профессор (Пенза, Россия), Голандам А. К., преподаватель кафедры русского языка Гилянского государственного университета (Решт, Иран), Кашпарова Е., доктор философии (Прага, Чехия), Сапик М., доктор философии, доцент (Коллин, Чехия), Хрусталькова Н. А., доктор педагогических наук, профессор (Пенза, Россия).

Требования к оформлению материалов

Материалы представляются в электронном виде на e-mail sociosphera@yandex.ru. Каждая статья должна иметь УДК (см. www.vak-journal.ru/spravochnikudc/; www.jssc.ru/informat/grnti/index.shtml). Формат страницы А4 (210 x 297 мм). Поля: верхнее, нижнее и правое – 2 см, левое – 3 см; интервал полуторный; отступ – 1,25; размер (кегель) – 14; тип – Times New Roman, стиль – Обычный. Название печатается прописными буквами, шрифт жирный, выравнивание по центру. На второй строчке печатаются инициалы и фамилия автора(ов), выравнивание по центру. На третьей строчке – полное название организации, город, страна, выравнивание по центру. В статьях методического характера следует указать дисциплину и специальность учащихся, для которых эти материалы разработаны. После пропущенной строки печатается название на английском языке. На следующей строке фамилия авторов на английском. Далее название организации, город и страна на английском языке. После пропущенной строки следует аннотация (3–4 предложения) и ключевые слова на английском языке. После пропущенной строки печатается текст статьи. Графики, рисунки, таблицы вставляются, как внедренный объект должны входить в общий объем тезисов. Номера библиографических ссылок в тексте даются в квадратных скобках, а их список – в конце текста со сплошной нумерацией. Ссылки расставляются вручную. Объем представляемого к публикации материала (сообщения, статьи) может составлять 2–25 страниц. Заявка располагается после текста статьи и не учитывается при подсчете объема публикации. Имя файла, отправляемого по e-mail, соответствует фамилии и инициалам первого автора, например: **Петров ИВ** или **German P**. Оплаченная квитанция присылается в отсканированном виде и должна называться, соответственно **Петров ИВ квитанция** или **German P receipt**.

Материалы должны быть подготовлены в текстовом редакторе Microsoft Word 2003, тщательно выверены и отредак-

тированы. Допускается их архивация стандартным архиватором RAR или ZIP.

Выпуски журнала располагаются на сайте НИЦ «Социосфера» по адресу <http://sociosphera.com> в PDF-формате.

Образец оформления статьи

УДК 94(470)»17/18»

**ВОПРОСЫ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОГО
РАЗВИТИЯ Г. СЕМИРЕЧЕНСКА В XVIII–XIX ВВ.
В ОСВЕЩЕНИИ МЕСТНОЙ ПЕРИОДИЧЕСКОЙ
ПЕЧАТИ**

И. И. Иванов

**Семиреченский институт экономики и права,
г. Семиреченск, N-ский край, Россия**

**QUESTIONS OF SOCIAL AND ECONOMIC DEVELOPMENT
OF SEMIRECHENSK IN XVIII–XIX
IN VIEW OF LOCAL PERIODICAL PRESS**

I. I. Ivanov

**Semirechensk Institute of Economics and Law,
Semirechensk, N-sk region, Russia**

Summary. This article observes the periodicals of Semirechensk as written historical sources for its socio-economical history. Complex of publications in these periodicals are systematized depending on the latitude coverage and depth of analysis is described in these problems.

Key words: local history; socio-economic history; periodicals.

Некоторые аспекты социально-экономического развития г. Семиреченска в XVIII–XIX вв. получили достаточно широкое освещение в местных периодических изданиях. В связи с этим представляется актуальным произвести обобщение и систематизацию всех сохранившихся в них публикаций по данной проблематике. Некоторую часть из них включил в источниковую базу своего исследования Г. В. Нефедов [2, с. 7–8]. ...

Библиографический список

1. Богданов К. Ф. Из архивной старины. Материалы для истории местного края // Семиреченские ведомости. – 1911. – № 95.

2. Нефедов Г. В. Город-крепость Семиреченск. – М. : Издательство «Наука», 1979.
3. Рубанов А. Л. Очерки по истории Семиреченского края // История г. Семиреченска. URL: <http://semirechensk-history.ru/oчерki> (дата обращения: 20.04.2011).
4. Семенихин Р. С. Семиреченск // Города России. Словарь-справочник. В 3-х т. / Гл. ред. Т. П. Петров – СПб.: Новая энциклопедия, 1991. – Т. 3. – С. 67–68.
5. Johnson P. Local history in the Russian Empire, the post-reform period. – New York.: H-Studies, 2001. – 230 p.

Сведения об авторе

Фамилия

Имя

Отчество

Ученая степень, специальность

Ученое звание

Место работы

Должность

Домашний адрес

Домашний или сотовый телефон

E-mail

Научные интересы

Согласен с публикацией статьи на сайте до выхода журнала из печати? **Да/нет** (оставить нужное)

Оплата публикации

Стоимость публикации составляет **150 рублей за 1 страницу**. Выпущенная в свет статья предусматривает выдачу одного авторского экземпляра. Дополнительные экземпляры (в случае соавторства) могут быть выкуплены в необходимом количестве из расчета 150 руб. за один экземпляр.

Оплата производится только после получения подтверждения о принятии статьи к публикации!

Тел. (8412) 21-68-14, e-mail: sociosphera@yandex.ru

Главный редактор – Дорошин Борис Анатольевич.

Генеральный директор НИЦ «Социосфера» –

Дорошина Илона Геннадьевна.

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

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

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

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

Мы осуществляем следующие виды работ.

- Редактирование и корректура текста (исправление орфографических, пунктуационных и стилистических ошибок) – 50 рублей за 1 страницу*.
- Изготовление оригинал-макета – 30 рублей за 1 страницу.
- Дизайн обложки – 500 рублей.
- Печать тиража в типографии – по договоренности.

Данные виды работ могут быть осуществлены как отдельно, так и комплексно.

Полный пакет услуг «Премиум» включает:

- редактирование и корректуру текста,
- изготовление оригинал-макета,
- дизайн обложки,
- печать мягкой цветной обложки,
- печать тиража в типографии,
- присвоение ISBN,
- обязательная отсылка 5 экземпляров в ведущие библиотеки Чехии или 16 экземпляров в Российскую книжную палату,
- отсылка книг автору по почте.

Тираж	Цена в рублях за количество страниц				
	50 стр.	100 стр.	150 стр.	200 стр.	250 стр.
50 экз.	7900	12000	15800	19800	24000
100 экз.	10800	15700	20300	25200	30000
150 экз.	14000	20300	25800	32300	38200
200 экз.	17200	25000	31600	39500	46400

* **Формат страницы** А4 (210х297 мм). Поля: левое – 3 см; остальные – 2 см; интервал 1,5; отступ 1,25; размер (кегель) – 14; тип – Times New Roman.

Тираж включает экземпляры, подлежащие обязательной отсылке в ведущие библиотеки Чехии (5 штук) или в Российскую книжную палату (16 штук).

Другие варианты будут рассмотрены в индивидуальном порядке.

Научно-издательский центр «Социосфера»
Российско-Армянский (Славянский) государственный университет
Шадринский государственный педагогический институт

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ЛИЧНОСТИ И СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Материалы IV международной научно-практической конференции 15–16 мая 2013 года

Редактор Л. И. Дорошина
Корректор Ж. В. Кузнецова
Оригинал-макет И. Г. Балашовой
Дизайн обложки Ю. Н. Банниковой

Подписано в печать 17.05.2013. Формат 60x84/16.
Бумага писчая белая. Учет.-изд. л. 17,64 п. л.
Усл.-печ. л. 16,41 п. л.
Тираж 100 экз.

Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», s.r.o.:
U dálnice 815/6, 155 00, Praha 5 – Stodůlky.
Tel. +420608343967,
web site: <http://sociosphere.com>,
e-mail: sociosphere@yandex.ru

Типография ИП Попова М. Г.: 440000, г. Пенза,
ул. Московская, д. 74, оф. 211. (8412)56-25-09